



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

Carolina Rubano de Oliveira

**ADOLESCÊNCIAS EM TELAS: AS RELAÇÕES ENTRE MEDIAÇÕES
TECNOLÓGICAS E ADOECIMENTO PSÍQUICO**

Rio de Janeiro

2026



CAROLINA RUBANO DE OLIVEIRA

Adolescências em telas: as relações entre mediações tecnológicas e adoecimento psíquico

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Adriana Rocha Bruno. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Rio de Janeiro

2026

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

048 Oliveira, Carolina Rubano de
Adolescências contemporâneas: a relação entre mediações
tecnológicas e adoecimento psíquico / Carolina Rubano de
Oliveira. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
155 p.

Orientadora: Adriana Rocha Bruno .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2026.

1. Educação. 2. Cultura Digital. 3. Adolescentes. I.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Adriana Rocha Bruno. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Rocha Bruno

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
ADRIANA ROCHA BRUNO
Data: 26/02/2026 16:00:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Adriana Rocha Bruno
(orientadora)

 Documento assinado digitalmente
JANAÍNA DE OLIVEIRA NUNES RIBEIRO
Data: 26/02/2026 16:54:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Janaína Oliveira Nunes Ribeiro
(avaliadora externa)

 Documento assinado digitalmente
ALLAN ROCHA DAMASCENO
Data: 27/02/2026 18:31:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Allan Damasceno
(avaliador interno)

À memória de Judith Thompson

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa só foi possível ser realizada pelo apoio de diversas pessoas, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal. Contudo, por se tratar de uma pesquisa que trabalha com as questões referentes à saúde mental, acho importante agradecer às profissionais, a psicóloga Sofia e a psiquiatra Maria Neide, que me atendem e foram essenciais para que a pesquisa fosse concluída. Também não posso deixar de citar a minha orientadora, Prof^a Dra. Adriana Bruno, que, com sua escuta ativa, soube me guiar nessa jornada. Muito obrigada por acreditar no meu potencial.

Também agradeço aos meus colegas de GRUPAR, sobretudo Bianca, Juliana e Elói, que foram, em muitos momentos, meu suporte. As discussões que tínhamos nas reuniões foram o que me guiaram a pesquisar e adentrar esse mundo da cultura digital.

Nessa trajetória curta, agradeço a todos os profissionais do PPGEdU, sobretudo aos Prof. Dr. Ivan Amaro, Prof^a Dra. Mônica Peregrino e Prof. Dr. Allan Damasceno, este último, um agradecimento especial por me apresentar Theodor Adorno, pensador que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou a realização desta pesquisa. O financiamento público é condição fundamental para a produção do conhecimento e para a permanência de pesquisadoras na universidade.

Agradeço também à UNIRIO, espaço de formação, trabalho e transformação, que reafirma cotidianamente a importância da universidade pública na produção de conhecimento e na mudança de trajetórias dos sujeitos. A UNIRIO transformou a minha. Registro também meu agradecimento aos servidores e servidoras que compõem o corpo de funcionários que sustentam o funcionamento da universidade e tornam possível o cotidiano da pesquisa, do ensino e da extensão.

A meus amigos e amigas, Ana Cristina, Melissa, Amanda, Anna Clara e Camilla, Elis, Guilherme, Isadora e Julian, muito obrigada pelas trocas e por estarem na minha vida.

Agradeço — e muito — à minha tia Tania, que é meu referencial de vida e a quem eu dedico todas as minhas vitórias, pois sempre esteve comigo, dando apoio e, principalmente, amor. À minha prima Amanda, que não é só minha prima, mas também “my person”, minha amiga e confidente. À matriarca da minha família, minha avó Wanda, que, aos quase seus 90 anos, vai assistir à primeira pessoa da família a ter o título de mestre. Não posso esquecer de

todos os componentes do clã Rubano, em especial, Tio Jorginho, minha madrinha Nana, Bruna, Gabriel, Gustavo e Tio Alceu.

À “coautora” dessa dissertação, que esteve literalmente ao meu lado durante cada palavra escrita aqui, Catarina, que é mais do que um pet ou suporte emocional: é meu amor.

Ao corpo docente do curso de Serviço Social da Unirio, sobretudo a Prof^a Dra. Vanessa Bezerra e Prof^a Dra. Renata Costa, que me ensinaram a dar os primeiros passos na área de pesquisa.

Agradeço àqueles que não estão mais aqui, mas nem por isso deixam de estar comigo: o meu pai Benith e a minha amiga Ursula. Meu amor por vocês é eterno.

A ilha não se curva noite adentro, vida afora.

Humberto Gessinger

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre cultura digital e adoecimento psíquico de adolescentes, compreendendo esse fenômeno como expressão de determinações históricas, sociais e simbólicas que atravessam os processos educativos na sociedade capitalista. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza exclusivamente bibliográfica, orientada pela perspectiva crítico-dialética e por uma abordagem interdisciplinar entre os campos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas. O objetivo da pesquisa é analisar como as dinâmicas da cultura digital, articuladas à lógica do capitalismo de plataformas, incidem sobre as experiências juvenis e contribuem para a intensificação do adoecimento psíquico na adolescência, situando esse fenômeno em suas determinações históricas e estruturais. A cultura digital é compreendida não como dimensão neutra ou meramente técnica, mas como campo de disputas que reconfigura sociabilidades, processos de subjetivação e práticas educativas, articulando lógicas de poder simbólico e de plataformização da vida social. Ao abordar historicamente os temas da infância, da adolescência e da saúde mental, a pesquisa situa o adoecimento psíquico para além da esfera individual, vinculando-o à intensificação da exposição, da vigilância, da lógica da performance e da mercantilização das vivências juvenis, com impactos observáveis em quadros de ansiedade, depressão, distorção de imagem e isolamento social. Nesse contexto, a escola é compreendida como espaço estratégico de convivência e proteção social, tensionado pelas contradições da cultura digital e convocado a responder a demandas que extrapolam sua função educativa. Evidencia-se, assim, a necessidade de práticas educativas orientadas pela emancipação dos sujeitos e pela defesa de direitos, capazes de enfrentar o adoecimento psíquico de adolescentes sem recorrer à individualização do sofrimento, reafirmando a educação como espaço de mediação crítica das dinâmicas contemporâneas da cultura digital.

Palavras-chave: Educação; cultura digital; adolescentes; saúde mental.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between digital culture and the psychological distress of adolescents, understanding this phenomenon as an expression of historical, social, and symbolic determinations that permeate educational processes within capitalist society. This is a theoretical study of an exclusively bibliographic nature, guided by a critical-dialectical perspective and by an interdisciplinary approach bridging the fields of the Humanities and Applied Social Sciences. The objective of the research is to examine how the dynamics of digital culture, articulated with the logic of platform capitalism, shape youth experiences and contribute to the intensification of psychological distress during adolescence, situating this phenomenon within its historical and structural determinations. Digital culture is understood not as a neutral or merely technical domain, but as a contested field that reshapes forms of sociability, processes of subject formation, and educational practices, articulating logics of symbolic power and the platformization of social life. By addressing the historical construction of childhood, adolescence, and mental health, the study situates psychological distress beyond the individual sphere, linking it to the intensification of exposure, surveillance, performance-oriented logics, and the commodification of youth experiences, with observable impacts in conditions such as anxiety, depression, body image distortion, and social isolation. In this context, the school is understood as a strategic space for social interaction and social protection, strained by the contradictions of digital culture and called upon to respond to demands that exceed its educational function. The study thus highlights the need for educational practices oriented toward the emancipation of subjects and the defense of rights, capable of addressing adolescent psychological distress without resorting to the individualization of suffering, while reaffirming education as a space for critical mediation of the contemporary dynamics of digital culture.

Keywords: education; digital culture; adolescents; mental health.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GRUPAR – Grupo de Pesquisa em Educação, Práticas e Linguagens

IA – Inteligência Artificial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUS – Sistema Único de Saúde

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

Apresentação	1
Introdução	5
Justificativa	8
Objetivo Geral:	12
Referencial teórico	13
Metodologia	17
1. Seção 1 - A Educação na Sociedade do Capital: Cultura e Dominação no Contexto da Cultura Digital	31
1.1. Conhecimento e emancipação na tradição marxista e teoria crítica	32
1.2. Cultura, hegemonia e educação na sociedade capitalista	35
1.3 Educação, Cultura Digital e Poder Simbólico	46
1.4. Rizoma, Cultura Digital e Docências na Contemporaneidade	51
1.5 Contradições Sociotécnicas: Vigilância, Desigualdades e Capital Digital	56
2. Seção 2 – Saúde mental, adolescência e adoecimento na sociedade digital	61
2.1 Evolução histórica do conceito de infância e adolescência: fragilização, regulação e cultura digital	62
2.2 Breve história da saúde mental e ciência: o sujeito do sofrimento	68
2.3 Capitalismo, cultura digital e sofrimento psíquico na contemporaneidade	74
2.3 Adolescência na cultura digital: historicidade, mediações e sofrimento psíquico	84
3. Escola, políticas públicas e proteção social de crianças e adolescentes	93
3.1. A construção histórica do neoliberalismo e seus desdobramentos no Brasil	98
3.2 A escola como espaço de sociabilidade, proteção social e gestão das desigualdades no contexto do neoliberalismo brasileiro	105
3.3 Práticas educativas da cultura digital no espaço escolar	119
Conclusão	125
Referências	136

Apresentação

Minha trajetória como pesquisadora não pode ser contada de forma linear, como se fosse apenas uma sequência de escolhas racionais e planejadas. Pelo contrário, ela é fruto de um caminho rizomático, atravessado por vivências, descobertas e movimentos de emancipação. Contar a própria história é, ao mesmo tempo, um exercício de memória e crítica, mas também de reconhecimento. É olhar para trás e compreender como cada etapa contribuiu para me constituir não apenas como acadêmica, mas como sujeito histórico em constante formação.

Desde cedo, aprendi a lidar com o silêncio, a observação e a responsabilidade. Essas experiências me ensinaram a enxergar o mundo de forma crítica, a perceber que as condições de vida não são iguais para todos e que as diversas formas de opressão recaem de maneira desproporcional sobre alguns corpos. Esse olhar inicial, forjado na vida cotidiana, foi se tornando consciência crítica ao longo da minha formação acadêmica.

O cinema foi uma presença constante em minha vida. As estantes repletas de VHS e, depois, de DVDs, me colocavam em contato com narrativas que me faziam sonhar, rir e chorar, mas também refletir. O cinema nunca foi apenas entretenimento, mas uma forma de escapar e interpretar a realidade. Mesmo sem perceber, eu já exercitava um olhar analítico sobre as histórias e personagens. Essa paixão me acompanha até hoje e se transformou, anos mais tarde, em objeto de pesquisa.

O ano de 2011 marcou o início da minha trajetória universitária, quando ingressei no curso de História na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Desde a escola, História era a disciplina que despertava minha curiosidade. Eu queria compreender como os processos sociais se estruturavam, como as guerras e as revoluções moldaram sociedades e como as culturas se transformavam ao longo do tempo. Os primeiros semestres foram desafiadores — as leituras densas e a exigência das produções acadêmicas me impuseram um novo ritmo. Aos poucos, fui compreendendo que o estudo da História não é apenas o estudo do passado, mas também um meio de entender o presente e a mim mesma.

Foi na universidade que comecei a refletir sobre meu lugar como mulher em uma sociedade marcada por desigualdades e opressões. O curso me apresentou debates sobre gênero, raça e classe, ampliando meu olhar sobre o mundo e me ajudando a reconhecer meus

privilégios e contradições. A partir daí, compreendi que a formação acadêmica é também uma forma de autoconhecimento político.

Durante o curso, percebi que, embora gostasse de História, desejava me aproximar de outra forma com questões da vida social. Eu buscava uma profissão que dialogasse diretamente com os problemas que eu observava não apenas nos livros, mas nas ruas e nas experiências cotidianas. Foi assim que decidi cursar Serviço Social na Unirio. Essa escolha significou recomeçar, mas também significou coerência com aquilo que eu tinha mais afinidade.

No Serviço Social, encontrei uma base teórica ligada ao marxismo e ao materialismo histórico-dialético, o que dialogava - em parte - com a formação que eu já trazia da História. Essa aproximação entre os dois campos foi decisiva para minha constituição acadêmica, pois percebi que não havia ruptura, mas continuidade, haja vista que História e Serviço Social se complementavam como olhares distintos sobre os mesmos processos sociais. A primeira me ensinava a compreender as estruturas; o segundo, a intervir nelas.

O desejo de continuar na vida acadêmica surgiu naturalmente no fim da graduação. O mestrado em Educação na Unirio representou não apenas uma nova etapa, mas também um reconhecimento de minha trajetória. Ingressar no programa foi a oportunidade de articular minhas inquietações teóricas e meus interesses em uma pesquisa mais ampla. No início, o desafio foi grande — novas epistemologias e referenciais exigiam um esforço de adaptação —, mas com o tempo percebi que minha formação interdisciplinar era o que daria sustentação a minha pesquisa.

Foi no Grupo de Pesquisa Aprendizagens em Rede (GRUPAR), grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra. Adriana Bruno, que encontrei o espaço de diálogo que redefiniu meu percurso. Os debates sobre cultura digital, subjetividade e educação me atravessaram profundamente. Ao ouvir e discutir temas como plataformização, redes sociais e novas formas de sociabilidade, percebi o quanto esses assuntos dialogavam com minhas experiências e com as transformações da contemporaneidade. Assim, minha pesquisa sobre cultura digital e adoecimento psíquico entre adolescentes nasceu como desdobramento natural de um percurso intelectual e pessoal.

Compreendo que estar em uma universidade pública é um privilégio que implica compromisso não só com a academia, mas com a sociedade como um todo. Essa contribuição não está apenas nos resultados da pesquisa, mas também no processo — na forma como o conhecimento é construído, compartilhado e transformado. Reconheço que minha história

pessoal e acadêmica se entrelaçam, e que não há separação entre a Carolina pesquisadora e a Carolina que se forma nas experiências cotidianas, nas leituras e nas práticas de ensino.

A reflexão sobre a cultura sempre me acompanhou. As estantes de livros, VHS e DVDs foram, de certa forma, o início de um processo de formação cultural que mais tarde ganharia dimensão teórica. O cinema e a literatura, antes apenas práticas de lazer, tornaram-se objetos de estudo e formas de ler o mundo. Essa transição pode ser compreendida a partir do conceito de capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu, um dos autores fundamentais para minha pesquisa. O acesso a filmes, livros e produções culturais não é distribuído de maneira homogênea, mas depende das condições de acesso, do espaço social e das possibilidades de acumulação simbólica ao longo da vida.

O capital cultural não se restringe às obras consumidas, mas às disposições incorporadas — às formas de percepção e interpretação do mundo. O sentido que atribuo às minhas referências culturais foi construído em diálogo com a universidade, com as mediações institucionais que legitimam determinados saberes. Foi preciso transitar pelo espaço acadêmico para transformar o gosto pessoal em ferramenta analítica, deslocando um entretenimento para o campo da crítica social.

A cultura digital acrescenta uma nova camada a esse percurso. Sou parte da geração que viveu a transição entre o analógico e o digital, entre a enciclopédia Barsa e o *Google*. Essa experiência me inseriu em novas formas de acesso à informação, mas também me confrontou com os excessos de estímulos e com a aceleração das interações. Meu interesse pela cultura digital nasce dessa vivência — é um modo de compreender criticamente os fenômenos que atravessam minha geração e as gerações seguintes.

Como lembra Bourdieu (2015), os gostos não são escolhas individuais, mas expressões de um *habitus* socialmente constituído. Quando reflito sobre minhas preferências culturais, reconheço que elas foram moldadas por esse entrecruzamento entre acessos, heranças, contextos e formações. A leitura crítica de filmes, a ampliação do repertório literário e o diálogo com referenciais teóricos compõem uma trajetória em que gosto e pesquisa se fundem.

Todavia, percebo que minha formação não é apenas a soma de experiências, mas um processo contínuo de incorporação e ressignificação. Cada leitura, cada filme e cada percurso acadêmico se articulam em um mesmo movimento de compreender e transformar o mundo. O que apresento aqui é a narrativa de uma trajetória que, sem ser linear, se fortalece na

capacidade de se reinventar — e que encontra na cultura digital o espaço mais recente dessa busca por compreender as relações entre sujeito, cultura e sociedade.

Introdução

A cultura digital é compreendida como uma cultura híbrida e contemporânea, instituída por meio das tecnologias digitais em rede, as quais impactam profundamente as formas como a sociedade vive, interage e produz conhecimentos. Nesse sentido, torna-se imprescindível destacar a importância dessa cultura, sobretudo quando se trata da relação entre jovens e o uso da internet. Tais sentidos formativos podem ser compreendidos como rizomáticos¹, e esses processos perpassam também pela educação, que é um dos elementos centrais na maioria do cotidiano de crianças e adolescentes.

Devido à sua natureza híbrida, a cultura digital modifica práticas de cidadania, linguagens, emoções e relações sociais. Como destaca Bruno (2021, p. 133), “as tecnologias digitais em rede – que se materializam em diversos suportes, plataformas e sistemas lógicos – em interface com as cidades, o ciberespaço e os artefatos técnico-culturais, vêm instituindo cotidianamente a cultura contemporânea, cultura digital ou cibercultura”. Essa cultura não se resume ao domínio técnico, mas constitui um território onde crianças, jovens e adultos elaboram novos meios de ser, viver e aprender.

Contudo, essa reconfiguração vai além da praticidade. A cultura digital afeta também os campos educacional, emocional e relacional (Bruno, 2021). Isso implica que a socialização não se dá mais exclusivamente de forma presencial, mas ocorre também por meio de telas, aplicativos e redes sociais, o que demanda novas formas de compreender as interações humanas e os processos formativos.

Quando se fala em tecnologia, é essencial realizar um recorte geracional. A geração que cresceu com maior acesso à tecnologia, a ponto de sua presença ser naturalizada, é a chamada geração *millennial*². Trata-se de um grupo que, ainda na infância, teve contato com videogames — ainda que rudimentares — e outros atrativos tecnológicos que, embora simples se comparados aos atuais, já representavam uma mudança significativa no comportamento em relação às gerações anteriores.

A partir disso, há uma alteração não apenas no consumo de tecnologias, mas também nas formas de criação e socialização desses jovens. Nas décadas anteriores, era comum que as

¹ Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, intersendo, intermezzo. [...] A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção [...] O rizoma é aliança, unicamente aliança (Deleuze; Guattari, 1995, p.36).

² Geração *Millennial* refere-se ao grupo geracional formado, de modo geral, por indivíduos nascidos entre 1981 e 1996, cuja socialização ocorreu em um contexto de transição entre a cultura analógica e a expansão das tecnologias digitais (Haidt, 2024)

crianças passassem mais tempo brincando na rua. No entanto, com o surgimento e popularização de dispositivos como a televisão, o Atari nos anos 70 e, mais tarde, na década de 80 o Nintendo, criou-se uma nova sensação de segurança: proporcionar lazer aos filhos dentro de casa. Essa transformação revela uma mudança cultural em relação ao lazer na configuração do cotidiano das pessoas.

É importante lembrar que o computador, embora tenha sido inventado por Alan Turing na década de 1950, não estava amplamente acessível até a popularização ocorrida nos anos 90. A existência de determinada tecnologia não implica, necessariamente, em seu acesso para a maioria da população por diversos fatores, sendo o financeiro também um deles.

A geração nascida no início da década de 90 talvez tenha sido a última a experimentar a infância sem o acesso fácil à internet. Ainda que o acesso à banda larga tenha se popularizado nos anos 2000, havia um contato mais direto com pessoas e experiências presenciais, resultando em desenvolvimento interpessoal de forma diferente da geração Z³. Nessa época, o celular era utilizado basicamente como um aparelho telefônico, sem a centralidade que rege a vida das pessoas atualmente.

Um ano emblemático nesse processo é 2010, marcado pelo lançamento do primeiro *iPad* pela empresa *Apple*. Embora já existissem smartphones, o lançamento do tablet impulsionou outras empresas a fazerem o mesmo. Poucos anos depois, segundo Haidt (2024), ocorre a chamada “segunda onda de recrudescimento das tecnologias de rede”, quando o acesso se torna mais presente e constante nos lares. A partir de 2013, os jovens passam a crescer com a internet “no bolso”, ou seja, conectados o tempo todo, sem depender de horários específicos para ter acesso como no final dos anos 90 e início dos anos 2000.

O aumento do acesso à tecnologia tem implicado diretamente no adoecimento psíquico de adolescentes (Haidt, 2024). Este trabalho se concentra nessa geração não apenas pela proximidade geracional, mas porque os efeitos do acesso irrestrito à tecnologia vêm sendo mais bem compreendidos nos últimos anos. Em 2025, por exemplo, entrou em vigor uma Lei 15.100/2025 que restringe o uso de celulares nas escolas, em virtude da dificuldade em manter a atenção dos alunos em sala de aula. Contudo, o problema vai além do âmbito educacional e atinge dimensões sociais, familiares e econômicas. A dependência de

³ Segundo Haidt (2024), a Geração Z é a primeira geração que cresceu com acesso permanente a smartphones e redes sociais desde a infância, o que reconfigurou profundamente a experiência de desenvolvimento e está associado a um aumento de ansiedade, depressão e outras dificuldades de saúde mental, em grande parte devido à superexposição digital e à perda de experiências de infância não mediadas por telas.

tecnologias, muitas delas controladas por grandes corporações conhecidas como *Big Techs*⁴, potencializa os impactos desse cenário. Nesse sentido, Winqes e Longhi expõem que:

As estruturas baseadas em algoritmos tornaram-se indissociáveis das práticas cotidianas de qualquer sujeito conectado. Motores de busca, redes sociais, aplicativos de conversa, serviços de streaming, sistemas de recomendação e assistentes virtuais estão cada vez mais no centro da economia, da política e da cultura. As plataformas digitais, apesar de serem estruturas privadas, tornaram-se espaços nos quais ocorrem importantes debates públicos e onde se verifica o confronto de visões e a articulação de opiniões. Os algoritmos, indo além da razão instrumental, tornaram-se vetores sociais e constituidores de sentidos, pois tensionam e são tensionados pelas dinâmicas sociais estabelecidas na web (Winqes; Longhi, 2022, p. 152).

Os índices de ansiedade e depressão entre adolescentes e jovens são alarmantes, como apontado por Haidt (2024)⁵. A obra *Geração Ansiosa* indica um crescimento significativo do sofrimento emocional conforme a presença das tecnologias digitais nas rotinas cotidianas. A geração que vivenciou a revolução tecnológica de 2010 é a mais afetada, pois já cresceu com acesso a smartphones e redes sociais desde a infância.

O livro também mostra diferenças de gênero no impacto da tecnologia. As meninas são mais afetadas psicologicamente por meio da exposição constante às redes sociais, o que se reflete em sintomas internos como baixa autoestima, ansiedade e depressão. Já os meninos tendem a apresentar comportamentos externos, frequentemente ligados à agressividade, ao consumo excessivo de pornografia e à imersão em jogos online (Haidt, 2024).

Essas diferenças evidenciam que a socialização dessa geração não está mais limitada às interações físicas e presenciais. As trocas sociais ocorrem, majoritariamente, por meio das redes digitais, o que torna a simples retirada de um celular um evento de grande impacto simbólico para um adolescente. Tal gesto pode representar, para muitos, o fim da sua principal forma de socialização.

Dentro dessa seara, Christian Fuchs (2021) expõe a lógica capitalista atrelada a esse adoecimento:

⁴ *Big Techs* é como são chamadas grandes empresas de tecnologia, como a Meta, o Google, a Amazon, entre outras (Zuboff, 2021)

⁵ Haidt (2024), demonstra, com base em dados do U.S. Bureau of Labor Statistics, que a partir de 2010 houve uma escalada abrupta nos índices de depressão adolescente, saltando de cerca de 12% para mais de 20% entre as meninas em menos de uma década. Haidt destaca que esse agravamento da crise de saúde mental ocorreu de forma independente de fatores econômicos, visto que o desemprego adulto caía no mesmo período.

O fetichismo comunicacional da ideologia constitui a forma dominante de interação nas redes digitais: as pessoas se comunicam como se estivessem consumindo e sendo consumidas. [...] A comunicação é estruturada como mercadoria, e o tempo de vida dos usuários é transformado em tempo de trabalho explorado por plataformas que lucram com dados comportamentais. A lógica algorítmica induz os sujeitos a permanecerem conectados, atualizando-se, postando e respondendo constantemente. Isso resulta em uma hiperconectividade que fragiliza a atenção, intensifica a ansiedade e desestabiliza vínculos sociais não mediados (Fuchs, 2020, p. 225).

Dessa forma, a dependência tecnológica entre os jovens contemporâneos apresenta características análogas a um vício. Há registros de crises de abstinência em adolescentes que ficam longos períodos sem contato com o celular (Haidt, 2024). Além disso, o aumento de casos de automutilação e sofrimento emocional reforça a hipótese de que há uma relação direta entre o uso intensivo de telas e o adoecimento psíquico. É justamente essa relação que esta pesquisa pretende explorar: como o acesso precoce e contínuo às tecnologias digitais têm contribuído para o sofrimento emocional de crianças e adolescentes.

Justificativa

As questões apresentadas na introdução são aqui aprofundadas, de modo a situar historicamente a relação entre capitalismo, cultura digital e adoecimento juvenil. Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar, sob uma perspectiva histórica, as transformações sociais decorrentes da cultura digital e sua correlação com o adoecimento psíquico de adolescentes e jovens, tendo como marco o ano de 2018 — momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a reconhecer a nomofobia⁶ como um transtorno contemporâneo.

Quando falamos em tecnologia, é necessário contextualizar o mundo em que ela está inserida, pois ela é expressão histórica de processos sociais e econômicos. Nesse sentido, a compreensão crítica da tecnologia exige uma análise de sua inserção no modo de produção capitalista (Zuboff, 2021).

O capitalismo, desde o primórdio, é um sistema de exploração/dominação, estruturado na contradição entre capital e trabalho. A classe trabalhadora é responsável pela produção da riqueza, enquanto a classe dominante se apropria dela (Marx, 2013). Destarte, à primeira

⁶ Nanofobia é o nome reconhecido pela OMS para quem faz uso prejudicial de celular ou outros dispositivos tecnológicos (Carmo, 2024).

vista, essa perspectiva possa parecer distante do foco desta pesquisa, contudo, ela é fundamental, pois a lógica capitalista perpassa todas as esferas da vida social – inclusive a tecnológica. Segundo Marx, “o valor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção e, portanto, também à reprodução dessa mercadoria específica” (Marx, 2017, p. 674). Essa relação evidencia que o trabalhador não é remunerado pelo valor que cria, mas apenas pelo valor necessário à sua própria reprodução como força de trabalho.

A presença do capitalismo nas tecnologias vai muito além do consumo de dispositivos ou equipamentos (Zuboff, 2021). Ela se manifesta também nos algoritmos, nas mídias digitais, nos aplicativos e nas plataformas, que são projetados para gerar lucro e não necessariamente para garantir o bem-estar das pessoas. Mesmo quando há evidências científicas de danos à saúde humana, como ocorreu com o uso de chumbo no petróleo e seu impacto no desenvolvimento cognitivo infantil (Haidt, 2024), o sistema mantém a prática, priorizando o lucro em detrimento da saúde pública.

Nesse sentido, o sistema capitalista vê o sujeito não apenas como trabalhador, mas também como consumidor (Zuboff, 2021). Nesse modelo, o bem-estar individual não é um fim em si, mas sim um meio, subordinado aos objetivos de exploração e acúmulo. Por isso, mesmo os avanços tecnológicos, muitas vezes celebrados como neutros ou emancipatórios, são atravessados por interesses econômicos, ideológicos e políticos que favorecem as elites dominantes.

No campo da tecnologia digital, empresas como *Microsoft*, *Amazon*, *Meta*⁷, *Google* e *Apple*, chamadas de *Big Techs*, exercem forte influência na definição dos modos de vida contemporâneos. Para essas corporações, o tempo que um indivíduo permanece conectado à internet é um ativo fundamental. Quanto mais tempo o usuário permanece online, maior o seu valor enquanto consumidor e produtor de dados. Nesse contexto, as plataformas assumem um papel decisivo na modelagem das subjetividades juvenis, já que o tempo conectado é transformado em valor econômico e mecanismo de controle comportamental (Haidt, 2024).

Nesse cenário, a cultura digital ultrapassa o mero consumo. Ela dita modos de socialização, aprendizagem, subjetivação e até mesmo de existência. Como explica Bruno (2021, p. 134), “as tecnologias digitais em rede instituem cotidianamente modos de vida, relações e afetos, produzindo formas de ser e de aprender que se imbricam às dinâmicas do

⁷ *Meta* é um conglomerado tecnológico que controla plataformas digitais de comunicação como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*.

capitalismo contemporâneo”. Assim, crianças e adolescentes estão cada vez mais imersos nesse ambiente, o que acarreta efeitos diretos sobre sua saúde mental, emocional e física.

Não se trata apenas do tempo de exposição às telas, mas da forma como as relações sociais estão sendo mediadas (Bruno; Couto, 2019). Mesmo dentro de suas casas, sob a vigilância familiar, crianças estão vulneráveis a situações de abuso, aliciamento e violências organizadas por meio de redes sociais (Troiano, 2025). O uso irrestrito de smartphones e tablets tem favorecido não apenas doenças psíquicas, como ansiedade e depressão, mas também uma nova forma de perigos subjetivos, na qual os jovens são expostos constantemente a estímulos, comparações e riscos.

Um exemplo recente é o caso do *Telegram*, uma das plataformas mais utilizadas por grupos criminosos que praticam violências contra crianças e adolescentes. Apesar dos alertas das autoridades brasileiras, o proprietário do aplicativo Pavel Durov⁸ se recusou a colaborar com as investigações, demonstrando não apenas indiferença institucional, mas uma lógica empresarial que prioriza o lucro e a liberdade de circulação de dados em detrimento da vida e da segurança de seus usuários. Haidt (2024, p. 14) expõe que, “as redes sociais foram desenhadas para capturar a atenção e explorar vulnerabilidades, em especial as de jovens, porque é essa exploração que sustenta o lucro”.

Essa postura não é uma exceção. Ela revela como as grandes corporações do setor tecnológico encaram os problemas sociais que elas mesmas ajudam a produzir. A omissão diante da violência digital contra crianças e adolescentes é mais um sintoma de como a cultura digital, sob a lógica do capitalismo de vigilância, adota uma ética baseada na extração de valor e não na proteção das pessoas.

Vale ressaltar que, historicamente, o capitalismo não é condescendente com crianças e adolescentes — muito pelo contrário. Mas no século XXI, sua forma de exploração de crianças funciona de uma maneira diferente da época da 2ª Revolução Industrial, sobretudo, aquelas grandes obras da literatura como *Oliver Twist* e o *Germinal*. Nesse caso, tais livros não exageravam na forma que era retratada a expropriação da força de trabalho de crianças e adolescentes, em um período sem regulamentação e direitos trabalhistas. Contudo, para além de exploração e expropriação, as crianças também eram expostas a substâncias que traziam agravos à saúde, como álcool e ao ópio. Melo (2022) insere as dinâmicas desse período:

⁸ A prisão do fundador do *Telegram* em Dubai, em razão do descumprimento de ordens da Justiça brasileira relacionadas ao combate à exploração infantil, explicita as tensões entre a atuação de plataformas digitais transnacionais, a soberania jurídica dos Estados nacionais e os limites da autorregulação tecnológica diante de violações de direitos fundamentais (G1, 2025)

O alcoolismo e uso de ópio também fragilizavam a saúde das crianças e jovens, estimulados ao consumo pelos seus familiares, que usavam essas substâncias como única forma de prazer. No caso do uso pelas crianças pequeninas, os narcóticos tinham a finalidade de mantê-las sossegadas para garantir a ida dos adultos às fábricas, correndo altos riscos de morte por convulsão. O cansaço da longa jornada de trabalho e a miséria das relações humanas nos centros urbanos tinham como fuga a embriaguez, pois sequer nas insalubres habitações os trabalhadores encontravam local adequado para descanso. O consumo de narcóticos correspondia, portanto, a um fenômeno social, presente na Revolução Industrial, como salienta Engels (2010), e não a um vício de responsabilidade individual (Melo, 2022, p.76).

Percebe-se que a dinâmica social do século XIX é similar aos de agora, mas troca-se o álcool e o ópio pelos aparelhos eletrônicos. Essa associação não é uma coincidência, são formas distintas — cada uma a seu tempo — de buscar atividades relaxantes em meio a uma rotina de exploração (Adorno; Horkheimer, 1985), mesmo essas atividades trazendo agravos à saúde.

Não há como voltarmos atrás no uso da tecnologia e excluí-la completamente das vidas das pessoas. A questão não é sobre o avanço tecnológico, nem sobre a cultura digital, mas sobre como esse avanço tem sido tratado. O adoecimento psíquico de crianças e adolescentes não deve ser mais importante que o lucro de grandes corporações. Contudo, o capitalismo de plataforma demonstra ter uma preocupação similar à saúde das crianças do capitalismo vigente nas obras de Dickens e Zola.

Entretanto, é importante a identificação do problema, mas também trazer visibilidade a ele, pois o caminho para uma possível resolução não é fácil, mas se mostra necessário para ao menos diminuir os efeitos diante do adoecimento das pessoas, sobretudo de crianças e adolescentes. Todavia, compreender esse fenômeno demanda reconhecer que o adoecimento de adolescentes não é apenas consequência do comportamento individual, mas expressão das contradições estruturais da sociedade do capital, que configuram a vida e a subjetividade na cultura digital contemporânea (Bruno et al, 2024). A Seção 1 trará a discussão sobre como a educação é atravessada por relações de poder simbólico e hegemonias que moldam não só o acesso às tecnologias, mas também a forma como elas orientam modos de ser e existir — muitas vezes restringindo a autonomia e produzindo semiformação.

Será desenvolvido na Seção 2, os impactos da hiperconexão se manifestam diretamente na saúde mental dos adolescentes, com o aumento de quadros ansiosos,

depressivos e sintomas associados à nomofobia, à solidão conectada e à perda de atenção (Haidt, 2024). A subjetividade juvenil, intensamente marcada pela exposição permanente ao olhar social, encontra nas plataformas um espaço ambíguo: ao mesmo tempo que possibilitam encontros e pertencimento, também podem intensificar dor, comparação e vigilância.

Nesse contexto, a escola ganha centralidade, pois se constitui como um dos poucos espaços de convivência em presença compartilhada. Na sequência, a Seção 3 discute a escola como um local onde essas expressões aparecem. Portanto, o ambiente escolar se torna um lugar que tem a possibilidade de reconhecer o adoecimento de crianças e adolescentes, assumindo papel estratégico na operacionalização de ações de cuidado e garantia de direitos, na prevenção de violências e na articulação com a rede de proteção social (Mioto, 2009). Políticas educacionais e sociais brasileiras estabelecem a proteção integral de crianças e adolescentes como dever do Estado, da família e da sociedade (Brasil, ECA, 1990). A escola é espaço estratégico dessa proteção, atuando preventivamente na identificação do sofrimento emocional e ativamente na articulação com a rede de assistência e saúde (Brasil, PNAS, 2004).

Portanto, esta pesquisa se justifica não apenas pela relevância social do tema, mas pela urgência de produzir conhecimento que denuncie, visibilize e enfrente as formas contemporâneas de adoecimento psíquico na juventude, reafirmando o compromisso ético-político da educação com a vida e com a dignidade humana.

Objetivo Geral:

- Analisar as relações entre a cultura digital e o adoecimento psíquico de adolescentes, situando o papel da escola enquanto política pública e lugar de garantia de direitos.

Objetivos específicos:

- a) Analisar a cultura digital contemporânea como fenômeno historicamente situado, articulado às transformações do capitalismo e às dinâmicas de hegemonia, racionalidade técnica e mercantilização da vida social;

- b) Discutir o adoecimento psíquico de adolescentes no contexto da cultura digital, problematizando abordagens individualizantes e articulando categorias da saúde mental às mediações sociais, históricas e tecnológicas que abrangem saúde mental e adolescência;
- c) Compreender o lugar da escola como política pública e espaço de mediação institucional no interior da proteção social, diante dos efeitos do adoecimento psíquico juvenil associados à “cultura digital”

Referencial teórico

Analisar o adoecimento psíquico juvenil na cultura digital exige compreender que se trata de um fenômeno socialmente determinado, vinculado às transformações do capitalismo e às reconfigurações da experiência humana operadas pelas plataformas digitais (Bruno; Couto, 2019). A internet, além de ambiente de comunicação e informação, constitui-se como espaço de vigilância, disputa simbólica e produção de subjetividades, especialmente no cotidiano de adolescentes que têm nas telas um dos principais mediadores da vida social (Haidt, 2024).

A perspectiva adotada nesta pesquisa assume a interdisciplinaridade como consequência ontológica do objeto. Tal abordagem articula contribuições da psicologia (Bock; Furtado; Teixeira, 1999), da sociologia da cultura (Bourdieu, 2015), da filosofia da educação (Deleuze e Guattari, 1995) e da cultura digital (Bruno, 2021) para interpretar pistas sobre o adoecimento emocional de jovens (Haidt, 2024) em uma sociedade orientada pelo lucro, pela conectividade permanente e pela performatividade.

No âmbito educacional, Paulo Freire (1987) continua extremamente relevante ao defender que não existe neutralidade na educação, pois toda ação formativa implica direção política. Se a cultura digital atravessa o cotidiano escolar, cabe à educação possibilitar que as juventudes leiam criticamente os discursos que moldam sua subjetividade (Freire, 1987). A emancipação, portanto, depende da escuta, do diálogo e da conscientização, condições necessárias para reconstruir o sentido da experiência em tempos digitais.

A tradição crítica representada por Adorno e Horkheimer, embasam a compreensão de que a cultura convertida em mercadoria tende a reduzir a formação a adaptação, configurando a semiformação, que impede a autonomia do pensamento (Adorno; Horkheimer, 1985). A

atual economia da atenção intensifica essa crítica ao capturar afetos e modular comportamentos por meio de algoritmos voltados à maximização do lucro (Zuboff, 2021). A hiperconexão, portanto, não é escolha individual, mas imposição estrutural da lógica capitalista de plataformas.

Gramsci contribui para situarmos as plataformas como aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 1999; 2024). Elas naturalizam valores neoliberais, padrões estéticos e formas de consumo que passam a orientar modelos de vida e reconhecimento social aceitos como universais; (Schaly, 2022). Assim, o sofrimento psíquico juvenil emerge como expressão das contradições dessa direção cultural, que coordena desejos e define o que significa ser jovem.

Sob outra ótica crítica, Bourdieu (2015) demonstra como *habitus* e capital se articulam socialmente, e no caso desta pesquisa, serve como um aporte ao elevarmos isso no espaço digital. Métricas de engajamento convertem visibilidade em prestígio simbólico, estabelecem hierarquias e legitimam padrões que incidem sobre a autoestima e o corpo dos adolescentes, produzindo violência simbólica de maneira sutil e constante (Schaly, 2022). Desse modo, o sofrimento psíquico emerge quando a participação nos espaços digitais passa a depender de métricas que legitimam alguns e silenciam outros, instituindo formas de reconhecimento pautadas na exposição constante.

Já Deleuze e Guattari (1995) possibilitam compreender a cultura digital como rizomática, marcada por fluxos de desejo, afeto e informação que podem tanto fomentar criação quanto capturar sujeitos em dinâmicas de excitação e esgotamento (Deleuze; Guattari, 1995). O adolescente hiperconectado vive sob agenciamentos algorítmicos que aceleram a vida emocional, fragmentam a atenção e desterritorializam vínculos presenciais.

A saúde mental juvenil se altera profundamente quando a socialização passa a depender da aprovação digital e quando vínculos afetivos se organizam em torno da performance pública (Haidt, 2024). Nessa direção, sofrimento psíquico é produzido socialmente, nunca reduzido a uma causalidade individual ou biomédica.

É nesse ponto que emerge a centralidade da proteção social. Crianças e adolescentes são sujeitos de direito e exigem ações integradas entre escola, saúde, família e rede comunitária (Brasil, ECA 1990; PNAS 2004). A escola, como equipamento público e espaço de convivência, tem papel insubstituível na identificação precoce do sofrimento, na articulação com serviços especializados e na materialização da dignidade das juventudes (Mioto, 2009a).

Assim, o referencial teórico desta pesquisa sustenta que compreender o adoecimento emocional na cultura digital demanda articular análise crítica do capitalismo, investigação das mediações tecnológicas e defesa da escola como política pública e rede de proteção social. Ao integrar essas perspectivas, reforça-se que a formação emancipatória é condição essencial para enfrentar as estratégias de dominação e captura algorítmica que incidem sobre os modos de vida das juventudes conectadas.

A partir da leitura de Bourdieu (2015) é possível compreender a cultura digital, também, como campo atravessado por disputas de poder e por assimetrias de capital — econômico, cultural, social e simbólico. Nesse campo, as plataformas operam como instâncias de validação e distribuição desigual de visibilidade, convertendo gostos, estilos e performances em sinais de distinção. Destarte, o que se apresenta como “livre circulação” de conteúdo é mediado por hierarquias que reproduzem a lógica da dominação (Zuboff, 2021), naturalizando posições e consagrando repertórios que gozam de maior autoridade simbólica.

Nesse quadro, o *habitus* juvenil, socialmente constituído, é continuamente interpelado por métricas (curtidas, comentários, compartilhamentos) que funcionam como mecanismos de reconhecimento e sanção. A valoração algorítmica retroalimenta disposições incorporadas — por exemplo, o esforço por visibilidade, a comparação constante e a conformidade a padrões estéticos e narrativos —, reconfigurando práticas e expectativas no sentido de ajuste às lógicas de engajamento (Schaly, 2022). Assim, a cultura digital intensifica formas de violência simbólica: imposições que operam sob o véu do consentimento, fazendo parecer “natural” aquilo que é produto de relações de força.

Adoecimento e sofrimento psíquico, sob esta chave, não emergem como fenômenos unicamente individuais, mas como efeitos sociais de uma economia de visibilidade que exige performance e permanência. A busca por capital simbólico converte-se em rotina de autopromoção e vigilância de si e dos outros (Schaly, 2022), corroendo tempos de descanso, sono e encontro presencial, o que acentua quadros de ansiedade e depressão (Haidt, 2024). Assim sendo, compreender as dinâmicas de poder simbólico nas plataformas é decisivo para revelar como desigualdades se transformam em padrões de gosto, autoridade e prestígio — e como tais padrões incidem sobre a subjetividade juvenil.

No plano educacional, o aporte de Bourdieu (2015; 2008) convoca a escola a desnaturalizar as hierarquias que atravessam as culturas juvenis conectadas: reconhecer que o “mérito” algorítmico é socialmente produzido; tornar visíveis os mecanismos de distinção;

tensionar a conversão de capital cultural em capital simbólico digital; e, por fim, criar mediações críticas que reequilibrem as condições de participação, expressão e pertencimento.

A perspectiva de Deleuze & Guattari (1995) permite compreender a cultura digital como rizoma: uma malha de conexões não hierárquicas, feita de múltiplas entradas, rotas e atravessamentos, na qual fluxos de imagens, afetos e palavras se aglutinam em agenciamentos. As plataformas operam como máquinas de captura e modulação desses agenciamentos, orientando percursos de desejo e atenção por meio de recomendações, notificações e *feeds* infinitos.

A hiperconexão intensifica processos de desterritorialização (desancoragem de vínculos e espaços) e simultâneos reterritorializações (reencaixes em bolhas, *fandoms*⁹, comunidades). Essa dinâmica acelera os ciclos de excitação e exaustão, com efeitos na atenção, no sono e no humor — terreno fértil para ansiedade e tristeza difusas. Em outras palavras, os agenciamentos algoritmos das plataformas conectam corpos, algoritmos e marcas em circuitos de captura do desejo, convertendo o tempo de vida em tempo de plataforma. Favorecendo um desgaste e deterioração nas relações exteriores à lógica algorítmica, sobretudo, em relação a família e a escola.

Em termos de escola, sob a ótica rizomática (Deleuze e Guattari, 1995) desloca o foco da mera “contenção do uso” para a qualidade das conexões e dos agenciamentos pedagógicos. Em vez de uma pedagogia da proibição, interessa uma pedagogia da composição: criar passagens entre mundos (*on/offline*), sustentar experiências estéticas e coletivas que reterritorializem o comum, inventar linhas de fuga à lógica da equivalência mercantil do engajamento. Destarte, educar em cultura digital implica cartografar fluxos de afeto e atenção e propor arranjos didático-comunicativos que não reproduzam a captura algorítmica, mas que favoreçam processos de pensamento, criação e coautoria (Bruno, 2021).

Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo qualitativo, de natureza exclusivamente bibliográfica, orientada pela perspectiva crítico-dialética. Parte-se da compreensão de que o

⁹ Fandoms são comunidades de fãs organizadas em torno de produtos culturais específicos, como séries, filmes, jogos, artistas ou influenciadores, que se constituem majoritariamente em ambientes digitais. Nessas comunidades, articulam-se práticas de consumo, produção simbólica, identificação coletiva e interação social mediadas por plataformas digitais.

conhecimento é uma construção histórica, social e simbólica, resultante das relações entre sujeito e objeto. No campo das ciências sociais, os fenômenos investigados não se reduzem à quantificação, pois abrangem significados, valores, crenças e práticas que expressam a complexidade da experiência humana (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002).

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa visa a compreensão de que não há separação entre teoria e método, mas uma relação constitutiva entre ambos. A teoria não aparece como etapa posterior à análise, nem como referencial externo à investigação, sendo parte do próprio percurso metodológico, seguindo os recortes analíticos escolhidos. Assim, o método não é concebido como técnica ou protocolo, mas como forma de pensar a realidade social. Nessa perspectiva, a teoria opera como método, orientando a temática, a construção do objeto, a seleção do corpus e a própria forma de interpretação dos fenômenos (Lima, 2014).

Mais do que um conjunto de técnicas, ela traduz uma concepção de pesquisa comprometida com a historicidade do conhecimento e com a leitura das contradições sociais que o constituem. O percurso metodológico aqui adotado parte da leitura crítica e interpretativa de produções teóricas que discutem as relações entre cultura digital, educação e sofrimento psíquico na adolescência, evidenciando como essas dimensões se articulam no contexto da sociedade capitalista contemporânea (Lima, 2014).

Embora fundamentada na tradição marxista e na teoria crítica, esta investigação reconhece a historicidade e a contradição como princípios fundantes da realidade social. O processo investigativo é compreendido como movimento dialético de análise e síntese, no qual o diálogo entre autores, categorias e contextos históricos constitui o eixo estruturante da reflexão. A delimitação do objeto, a construção do referencial teórico e a análise interpretativa do corpus bibliográfico integram um mesmo movimento teórico de aproximação, interpretação e reconstrução crítica da realidade, no qual leitura, análise e escrita se articulam como dimensões de um único processo investigativo. A objetividade, nesse sentido, não se opõe à subjetividade, mas implica um compromisso rigoroso com a coerência teórica e com a fidelidade às determinações sociais do objeto estudado. A reflexão teórica, enquanto movimento interpretativo, torna-se fundamental à análise crítica, na medida em que permite articular diferentes referenciais e desvelar as formas pelas quais a cultura digital interfere nos processos formativos e subjetivos das juventudes contemporâneas (Damasceno, s.d.).

Desse modo, a pesquisa ancora-se no paradigma qualitativo e na teoria crítico-dialética, assumindo a investigação como ato interpretativo e reflexivo. Embora de natureza teórica, mantém compromisso com a tradição emancipatória da educação, ao buscar

compreender as condições históricas, sociais e econômicas que atravessam o adoecimento psíquico de adolescentes e contribuir para o fortalecimento de uma leitura crítica sobre os impactos da cultura digital na formação humana.

Assim, a pesquisa organiza-se a partir de uma abordagem analítica que parte de determinações de ordem estrutural, situadas no plano macro da realidade social. O adoecimento psíquico de adolescentes não é tomado como ponto de partida empírico imediato, tampouco como fenômeno isolado, mas como expressão de processos históricos mais amplos, vinculados ao modo de produção capitalista e às formas contemporâneas de organização da vida social. Dessa forma, a análise parte da compreensão das transformações estruturais do capitalismo, avança pela consolidação da cultura digital como mediação central das relações sociais e, nesse movimento, examina os efeitos dessas dinâmicas sobre a constituição subjetiva e o sofrimento psíquico de uma geração específica. Importante salientar que houve um levantamento bibliográfico que, ao qual os dados são apresentados ao longo da dissertação.

Essa opção metodológica implica um movimento analítico do macro ao macro, no qual as mediações tecnológicas atravessam outros campos, como a educação e a construção de subjetividades dos indivíduos. Portanto, são entendidos aqui como momentos internos de um mesmo processo histórico. O percurso da pesquisa não se orienta por uma lógica de generalização a partir de casos empíricos particulares, mas por uma leitura crítica que busca apreender o adoecimento psíquico juvenil adolescentes como fenômeno socialmente produzido, inscrito nas contradições estruturais do capitalismo contemporâneo. Desse modo, a metodologia adotada orienta não apenas a seleção do corpus bibliográfico, mas também a própria organização da dissertação, assegurando coerência entre referencial teórico, escala de análise e problematização central.

Todavia, a organização da dissertação reflete também o percurso analítico adotado. A Seção 1 dedica-se à discussão das determinações estruturais do capitalismo contemporâneo, com ênfase nas transformações sociotécnicas que conformam a cultura digital como mediação central da vida social. Nela, mobilizam-se referenciais da tradição marxista, a partir de Marx (2013) e Gramsci (2001; 2024), da teoria crítica, especialmente em Adorno e Horkheimer (1985) e Freire (1987), bem como contribuições da sociologia crítica e das correntes pós-estruturalistas, com destaque para Bourdieu (2008; 2015) e Deleuze e Guattari (1995; 1999). Articulam-se, ainda, autores que abordam diretamente a temática da cultura digital, como Bruno, Couto (2019), Bruno (2021), Haidt (2024) e Zuboff (2021), de modo a

compreender os processos de racionalização, mercantilização e reorganização das relações sociais que constituem o pano de fundo histórico da pesquisa.

A Seção 2 tem como objetivo construir o terreno histórico e conceitual necessário à compreensão do objeto da pesquisa. Nela, são abordadas as transformações históricas das noções de infância e adolescência a partir de Ariès (1986), Engels (2019), bem como a constituição da saúde mental como campo científico e social Foucault (1978), Bock (1999), situando tais categorias em seus contextos de emergência e consolidação. Esse percurso permite compreender que tanto a infância quanto a saúde mental são construções históricas, atravessadas por disputas políticas, institucionais e simbólicas, evitando leituras naturalizadas ou anacrônicas. Trata-se, portanto, de uma seção voltada à contextualização histórica e conceitual dos sujeitos e das categorias centrais que sustentam a análise posterior.

Nesse sentido, a pesquisa incide na Seção 3 com o foco sobre o neoliberalismo, pois entende que o modo de produção capitalista, posta da forma que está, com a plataformização da vida é um dos motivos que fundamenta o fenômeno estudo. A seção abre com foco no neoliberalismo, tanto no contexto de seu surgimento de modo global, como no caso do neoliberalismo brasileiro, a partir de autores como Anderson (1995), Behring e Boschetti (2007), Boschetti (2009). Ademais, nessa seção concentra-se na análise políticas sociais e de proteção à criança e ao adolescente, embasadas pela Constituição (1988), pelo ECA (1990) e Ventura (2021). Em seguida, a escola é analisada como espaço de sociabilidade, proteção social e gestão das desigualdades, atravessado por contradições próprias de um modelo que combina expansão de direitos formais e precarização das condições materiais. Por fim, a seção aborda as práticas educativas associadas à cultura digital no espaço escolar, compreendendo-as como parte desse mesmo arranjo estrutural, no qual tecnologias, políticas educacionais e dinâmicas institucionais se articulam na organização da vida escolar contemporânea.

Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico constitui etapa fundamental para a consolidação teórico-metodológica de uma pesquisa, sobretudo quando se trata de um estudo de natureza teórica comprometido com a historicidade e com a crítica social dos fenômenos investigados. No caso desta dissertação, o levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações

da CAPES, considerando o período de 2018 a 2023, com o objetivo de mapear as produções que abordam a relação entre cultura digital, educação e sofrimento psíquico de adolescentes no contexto acadêmico brasileiro. O recorte temporal a partir de 2018 não é aleatório, pois coincide com o reconhecimento da nomofobia pela OMS e com a intensificação dos debates sobre saúde mental, juventude e tecnologias. Contudo, por conta das restrições de filtros do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não foi possível utilizar trabalhos que contemplem os anos de 2024 e 2025.

Assim, as duas bases não são tratadas como equivalentes, mas como campos metodológicos complementares, pois a CAPES como instrumento de mapeamento da produção institucionalizada da pós-graduação brasileira, enquanto o Google Acadêmico proporciona o acesso à produção científica recente, dispersa em periódicos, eventos, livros, relatórios e publicações interdisciplinares. Essa articulação permite ampliar o campo empírico da pesquisa sem perder o rigor teórico e metodológico.

O recorte temporal, portanto, organiza-se de forma articulada: o período de 2018 a 2023 é mapeado a partir da CAPES, enquanto os anos de 2024 e 2025 são investigados prioritariamente por meio do Google Acadêmico, compondo um contínuo analítico que permite apreender tanto a consolidação histórica do campo quanto suas transformações mais recentes. Desse modo, a ampliação das bases de levantamento não se restringe a um procedimento técnico de acesso a dados, mas constitui uma estratégia metodológica de articulação entre diferentes formas de produção e circulação de saberes científicos.

Contudo, é importante explicar um movimento desta pesquisa. O levantamento bibliográfico no Google Acadêmico decorre de limites estruturais do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que não disponibiliza filtros para os anos de 2024 e 2025. Diante disso, optou-se por realizar a busca nessa base complementar concentrando-se no ano de 2025, período que acompanha o desenvolvimento desta pesquisa. Quando aplicados os conectivos “redes sociais”, “adolescentes”, “saúde mental” e “educação” com a demarcação dos anos 2024 e 2025, a busca retornou aproximadamente 18.500 resultados, número que inviabilizaria uma análise sistemática e criteriosa. Ao restringir o levantamento somente ao ano de 2025, o universo de produções foi reduzido para cerca de 6.950 resultados, possibilitando um processo de leitura, triagem e seleção compatível com os objetivos da pesquisa e com a análise qualitativa proposta.

A leitura e a seleção das produções foram orientadas por uma perspectiva crítico-dialética, ancorada em autores que compreendem a cultura digital como expressão

histórica das transformações do capitalismo contemporâneo e de seus efeitos sobre a subjetividade. Nesse sentido, o levantamento dialoga diretamente com referenciais que estruturam esta dissertação — especialmente a teoria crítica, a tradição marxista e os estudos que articulam educação, neoliberalismo e sofrimento psíquico — os quais serão aprofundados na Seção 2 e na 3.

A partir da organização e análise do material levantado, tornou-se possível identificar regularidades temáticas e deslocamentos analíticos ao longo do tempo, o que permitiu a construção de um mapeamento do campo teórico. Nesse sentido, trata-se de uma produção que não se limita a abordagens descritivas ou comportamentais, mas que permite compreender a cultura digital como fenômeno estrutural, atravessado por relações de poder, mediações institucionais, disputas políticas e econômicas. Destarte, o texto “Reflexão sobre o uso de plataformas digitais por crianças e adolescentes no Brasil” (Lima; Ferreira Júnior, 2025), da *Revista de Estudos de Cultura*, desloca o debate da esfera individual para a responsabilização das plataformas e das Big Techs, contribuindo para a compreensão uma esfera da cultura digital que se constitui como dispositivo de poder e não apenas como ambiente tecnológico.

De modo complementar, “Saúde e cultura infantil: uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais por crianças” (Pugens; Luiz; Rocha, 2025), da *Revista Saúde e Desenvolvimento*, oferece uma abordagem teórico-cultural da relação entre tecnologia, infância e subjetividade, contribuindo para a análise dos processos de constituição subjetiva e das transformações nas culturas infantis contemporâneas.

Embora relevantes para a compreensão do cenário contemporâneo, esses trabalhos são mobilizados nesta pesquisa principalmente como apoio ao delineamento do problema investigado, na medida em que sistematizam sintomas, práticas institucionais, normativas educacionais e impactos psicossociais associados ao uso intensivo das tecnologias digitais. Textos como “Impactos da internet e das redes sociais na saúde mental de adolescentes e jovens adultos” (Rosa, 2025), da *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*; “Nomofobia, Educação Digital e a Lei nº 15.100/2025” (Pinheiro et al., 2025); “Uso de telas e os perigos à saúde mental de crianças e adolescentes” (Lima, 2025); e “Conectados e ansiosos?” (Majeski et al., 2025), da *Revista Sociedade Científica*, permitem identificar recorrências analíticas, categorias diagnósticas e percepções institucionais que atravessam o debate recente. Esses estudos contribuem, assim, para situar empiricamente o tema no campo acadêmico, sem esgotar sua interpretação teórica, a qual é desenvolvida a partir de referenciais críticos mais amplos.

Já o conjunto de pesquisas que operam especificamente com o conectivo “redes sociais” desloca o debate da dimensão da cultura digital - que engloba mais elementos dos ambientes digitais¹⁰ - para uma análise mais situada dos efeitos concretos das plataformas digitais sobre a subjetividade, os vínculos sociais, os processos educativos e o adoecimento psíquico de crianças e adolescentes. Diferentemente dos estudos mais amplos sobre cultura digital, esses trabalhos concentram-se nas dinâmicas cotidianas de uso, nas práticas de interação, nos padrões de exposição e nos impactos psicossociais diretamente associados às plataformas.

O artigo “A influência das redes sociais na saúde mental de crianças e adolescentes”, de Daniela Nunes Carvalho, publicado no *Caderno de Direito da Criança e do Adolescente* (2025), analisa as redes sociais como espaços ambivalentes de socialização e risco, enfatizando os efeitos psicológicos da exposição contínua a ambientes digitais na infância e adolescência. A autora destaca processos como comparação social, ostentação simbólica, cyberviolências e banalização do sofrimento, articulando esses fenômenos à perspectiva da proteção integral e dos direitos da criança e do adolescente. A principal contribuição do texto para esta pesquisa está na compreensão das redes sociais não apenas como tecnologias, mas como ambientes de produção de vulnerabilidades, o que dialoga diretamente com a análise do adoecimento psíquico juvenil como fenômeno socialmente produzido.

No campo psicossocial, o artigo “O uso excessivo das redes sociais e os impactos na saúde mental de crianças e adolescentes”, de Patti e Ikuma (2025), propõe uma leitura mais estrutural do fenômeno, articulando subjetividade, cultura neoliberal e processos de individualização. A pesquisa identifica correlações entre uso intensivo de redes, ansiedade, depressão, distorção de imagem, pânico e fragilização das relações sociais, além de destacar o papel da lógica algorítmica na modelagem de desejos, comportamentos e formas de reconhecimento social e política. Sua contribuição central para este trabalho está na articulação entre redes sociais e produção social da subjetividade, permitindo compreender o sofrimento psíquico não como patologia individual, mas como expressão de um modelo social de hiperexposição, desempenho e competição simbólica.

Já o estudo “Os impactos causados pelo uso excessivo de mídias sociais e sua influência sobre a saúde mental dos alunos no processo de aprendizagem”, publicado na *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação* (2025), desloca a análise

¹⁰ Entendemos como plataformas digitais jogos como *Roblox*, *Minecraft* e plataformas como *Discord*.

para o campo educacional, examinando diretamente os efeitos do uso intensivo de redes sociais sobre cognição, atenção, desempenho escolar e saúde mental. O artigo evidencia a relação entre hiperconectividade, fragmentação da atenção, queda de rendimento acadêmico, distúrbios do sono e sofrimento emocional. A contribuição principal para esta pesquisa está na articulação entre redes sociais, escola e adoecimento psíquico, reforçando a centralidade do espaço escolar como território atravessado pelas dinâmicas digitais.

Seguindo uma análise quantitativa, o artigo “Saúde mental de estudantes do ensino médio: correlações entre ansiedade, depressão, estresse, autoestima e uso de redes sociais”, publicado na revista *Destaques Acadêmicos* (2025), oferece dados empíricos que demonstram correlações significativas entre uso de redes sociais e indicadores de sofrimento psíquico. O estudo identifica relações estatísticas entre estresse, ansiedade, depressão e baixa autoestima, além de apontar a necessidade de intervenções psicossociais no espaço escolar e de políticas de promoção de hábitos digitais saudáveis. Sua contribuição está na sustentação empírica da tese de que as redes sociais operam como fatores de risco psicossocial, reforçando a leitura do adoecimento juvenil como fenômeno multidimensional.

Por fim, o artigo “Utilização de redes sociais e sua influência na saúde mental de adolescentes”, publicado na *Revista Educação & Ensino* (2025), apresenta uma revisão sistemática que organiza a produção científica nacional sobre o tema. O estudo evidencia padrões recorrentes de associação entre uso excessivo de redes, dependência digital, alterações cognitivas, sofrimento emocional e dificuldades escolares, além de apontar a dificuldade estrutural de imposição de limites no uso dessas tecnologias.

Esses estudos constroem uma base sólida para compreender as redes sociais como dispositivos centrais na produção contemporânea do sofrimento psíquico juvenil, operando simultaneamente nos planos subjetivo, relacional, educacional e institucional, pois suas conclusões apontam nas mesmas direções. Diferentemente das abordagens centradas apenas na tecnologia, esses artigos evidenciam que o impacto das redes não se reduz ao meio técnico, mas se expressa nas formas de reconhecimento, pertencimento, comparação social, performatividade identitária, radicalização ideológica e reorganização dos vínculos.

Para esta pesquisa, esse conjunto bibliográfico permite sustentar teoricamente que o tema analisado não pode ser explicado por variáveis individuais ou comportamentais isoladas, mas deve ser compreendido como resultado de processos sociais mediados pelas plataformas digitais, em articulação com dinâmicas sociais que envolvem escola, família, políticas públicas e cultura contemporânea. Assim, as redes sociais aparecem não apenas como

ferramentas de comunicação, mas como ambientes estruturantes da experiência juvenil, atravessando a formação subjetiva, os processos educativos e as dinâmicas de proteção social e de novos tipos de vulnerabilização.

Nesse sentido, as três dissertações analisadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, embora desenvolvidas em contextos institucionais distintos e a partir de abordagens metodológicas próprias, convergem – tal como os artigos selecionados – ao reconhecer as redes sociais e as plataformas digitais como dispositivos centrais na reorganização das experiências juvenis, dos vínculos sociais e dos processos de subjetivação na contemporaneidade. Em comum, os trabalhos evidenciam que o uso intensivo dessas tecnologias não se restringe à dimensão comunicacional, mas atravessa a constituição identitária, a saúde mental, os modos de socialização e as relações com a escola e a família, produzindo efeitos que se expressam tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Dentre os trabalhos, foram localizadas 43 produções no total, sendo 29 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado, ao qual foram utilizados os conectores “educação”, “cultura digital”, “saúde mental” e “adolescentes”. Essas produções se distribuem majoritariamente nas áreas de Educação, Psicologia, Direito e Comunicação, evidenciando o caráter transversal e interdisciplinar do tema. Predominam abordagens qualitativas, com referenciais teóricos que variam entre a psicanálise, a teoria crítica, a pedagogia freiriana e as teorias da cibercultura.

De modo geral, a pesquisa revela três fases sobre a temática da cultura digital e questões relativas à saúde de jovens, e isso envolve a crise sanitária atravessada em 2020. Nesse sentido, entende-se que há um “antes da pandemia”, “durante a pandemia” e “depois da pandemia”. Esses marcadores são importantes, pois foi um período que redefiniu a relação dos jovens com tecnologia, sobretudo no que se refere ao campo da Educação. Dessa forma, as TICs aparecem nas teses e dissertações como instrumentos de comunicação, socialização e aprendizagem, com ênfase em seus usos e potencialidades. A geração de jovens que cresce com tecnologia é frequentemente descrito como “nativo digital¹¹”, expressão que, apesar de recorrente, tende a naturalizar a relação entre juventude e tecnologia, omitindo possíveis mediações sociais, econômicas e simbólicas. No contexto que sucede a pandemia, caracterizado pela intensificação das mediações tecnológicas, as análises se acentuam no sentido de problematizar as implicações psíquicas e sociais da hiperconectividade.

¹¹ Expressão formulada por Mark Prensky para se referir a uma geração que nasce com acesso a tecnologia (Coelho; Costa; Neto, 2018). No caso, o autor usa para se referir a geração millennial, mas no caso desta pesquisa, estamos nos referindo a geração Z.

Essa organização temporal permite compreender não apenas a evolução dos discursos acadêmicos sobre tecnologia e juventude, mas também os deslocamentos teóricos que passam a estruturar as análises no período pós-pandêmico. A partir do levantamento bibliográfico sistematizado e do mapeamento do campo teórico-temporal, procedeu-se à análise qualitativa aprofundada de produções selecionadas, considerando sua densidade teórica, afinidade conceitual e contribuição analítica para a compreensão da relação entre cultura digital, educação, subjetividade e sofrimento psíquico juvenil. Essas produções se inserem diretamente nos recortes temporais anteriormente identificados, permitindo articular o mapeamento do campo à análise teórica das obras.

Dentre as produções examinadas, três se destacam pela afinidade teórica com esta pesquisa e pela contribuição que oferecem à compreensão das relações entre cultura digital, adolescentes, educação e subjetividade: a tese de Sebastião Gomes de Almeida Júnior (2019), a dissertação de Márcia Salete Wisniewski Schaly (2022) e a tese de Helena Greco Lisita (2023). Juntas, essas pesquisas delineiam um percurso temporal que vai da cibercultura como campo emergente até a consolidação da vida digital como estrutura psíquica e social, permitindo compreender as transformações que antecedem e sucedem a pandemia.

A tese de Sebastião Gomes de Almeida Júnior (2019), intitulada *“Mendigo de like”, “revolucionário”, “VASP”, “o celular é meio que o mundo” ...: vivências em cibercultura por adolescentes*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Situada em um momento anterior à crise sanitária global, a pesquisa busca compreender como os adolescentes constituem suas vivências nas tecnologias digitais, adotando como base teórica os estudos da cibercultura e a abordagem histórico-cultural. O autor articula o conceito de vivência, de Lev Vigotski, aos conceitos bakhtinianos de responsividade, alteridade e cronotopia, propondo uma leitura da experiência juvenil a partir das interações entre sujeitos e tecnologias. O estudo envolveu 930 adolescentes de escolas públicas de Juiz de Fora e revelou práticas, linguagens e significados atribuídos ao uso do celular e das redes sociais, compreendidos como elementos centrais de socialização e identidade.

Historicamente, essa tese registra um momento de transição, em que a cultura digital que já se constituía como campo consolidado de pertencimento, mas ainda coexistia com o convívio presencial e com o território físico da escola. As narrativas dos adolescentes mostram um tempo em que o celular era parte substancial das relações, mas não o substituiu integralmente. O trabalho de Almeida Júnior, portanto, corresponde a uma etapa em que a

cultura digital se integrava progressivamente à vida cotidiana, mas ainda não havia adquirido o caráter estruturante e onipresente que marca a sociabilidade contemporânea. Sua contribuição é valiosa ao reconhecer os adolescentes como sujeitos ativos de linguagem e de produção simbólica, embora a pesquisa, por estar situada em 2019, não abranja as transformações intensas impostas pela pandemia, que acentuaram o isolamento, a exaustão emocional e o deslocamento das interações para o ambiente digital.

A dissertação de Márcia Salete Wisniewski Schaly (2022), intitulada *Adolescência e cultura digital: políticas educacionais e subjetividade juvenil*, defendida na Universidade Tuiuti do Paraná, analisa as formas pelas quais as políticas públicas educacionais de orientação neoliberal incidem sobre a subjetividade de adolescentes brasileiros, especialmente no contexto da cultura digital. A autora parte da questão central sobre se e como a Educação tem considerado as novas formas de subjetivação juvenil na formulação de suas políticas, discutindo se há nelas um projeto de sociedade emancipadora. Fundamentada na tradição crítica e marxistas, mas articulando com Sigmund Freud, Schaly articula educação, psicanálise, cultura e política, evidenciando o processo histórico de formação da subjetividade a partir das transformações socioculturais do capitalismo, das ideias neoliberais e do avanço das TICs, situadas no marco da Quarta Revolução Industrial.

O trabalho retoma as reflexões de Adorno sobre a educação em seu sentido amplo, concebida como prática formativa voltada à vida e à emancipação, e sobre a indústria cultural, cuja lógica mercantil molda a subjetividade e limita o pensamento autônomo. Schaly examina ainda a construção social da adolescência, identificando como a cultura do narcisismo, o culto ao corpo, a espetacularização da vida e o consumo simbólico de imagens reforçam o individualismo e enfraquecem a dimensão coletiva da experiência juvenil.

A autora dedica atenção especial à Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio no Brasil, evidenciando que as políticas públicas educacionais, ao se submeterem à racionalidade neoliberal, ampliam as desigualdades sociais e ignoram a dimensão subjetiva dos jovens. Nesse contexto, como observa Schaly, instauram-se novas formas de sociabilidade marcadas pela insegurança, pela angústia e pelo desamparo simbólico, que se manifestam no sofrimento psíquico de adolescentes, tanto na escola quanto em outros espaços de convivência.

Do ponto de vista teórico, a dissertação tem especial relevância por articular os campos da Educação e da Psicanálise em diálogo com a teoria crítica e ao marxismo, sustentando que o neoliberalismo opera não apenas como regime econômico, mas como

racionalidade que captura o inconsciente e redefine as formas de subjetivação. Essa perspectiva permite compreender o sofrimento juvenil como efeito de um contexto social em que o sujeito é convocado à autogestão, à performance e à produtividade, internalizando as contradições de um sistema que promete autonomia enquanto reforça a alienação.

Ao analisar criticamente o discurso das políticas públicas e suas reverberações na escola, Schaly antecipa discussões que se tornariam ainda mais visíveis no contexto da pandemia, quando a plataformização do ensino intensificou a lógica do distanciamento social, da dependência a tecnologia e das *Big Techs*. Nesse sentido, a dissertação de Schaly dialoga diretamente com o presente estudo, na medida em que evidencia as conexões entre racionalidade neoliberal, cultura digital e sofrimento psíquico, constituindo um importante embasamento teórico para pensar a educação contemporânea como campo de resistência e de defesa da vida das juventudes.

Por fim, no período imediatamente pós-pandêmico, a tese de Helena Greco Lisita (2023), *Adolescentes desenraizados: tempo e espaço na cultura digital*, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aprofunda o debate ao deslocar o foco para o plano da subjetividade. A autora, apoiada em Freud, Lacan e Hannah Arendt, investiga as mutações do tempo e do espaço na experiência psíquica de adolescentes imersos na cultura digital. Lisita (2023) argumenta que o corpo, atravessado pela linguagem e pela imagem, adquire novas formas de presença, e que o adolescente contemporâneo vive um processo de desenraizamento simbólico, resultado da aceleração temporal e da fragmentação espacial. Sua análise se insere na conjuntura pós-2020, marcada pela intensificação da presença das telas e pela reconfiguração das relações humanas.

A autora também compreende que o avanço das tecnologias, evidenciando isso à expansão do capitalismo global e às dinâmicas políticas mundiais, resultou em uma lógica de universalização que fragiliza as referências simbólicas e territoriais. Essa lógica de desenraizamento cultural, decorrente da homogeneização imposta pela globalização digital, tem efeitos diretos sobre o modo como adolescentes percebem e experienciam o corpo, o tempo e o pertencimento. O corpo, antes mediador da presença e da experiência compartilhada, passa a ser atravessado pela imagem e pela performance, tornando-se um espaço de representação e visibilidade, mais do que de encontro e alteridade.

Do ponto de vista teórico, Lisita (2023) toma como fio condutor as categorias de tempo e espaço, analisando como as alterações espaço-temporais acarretadas pela cultura digital interferem na constituição subjetiva e na elaboração simbólica da adolescência. Ao

problematizar a forma como o adolescente habita o próprio corpo na cultura digital, a autora ressalta que a vivência contemporânea é marcada por uma tensão entre a imediatez técnica e a elaboração simbólica, o que repercute em novas manifestações de sofrimento psíquico.

A tese se insere, portanto, no contexto pós-pandêmico, quando a mediação digital se consolidou como eixo estruturante das relações humanas, e amplia o debate ao tratar o adoecimento psíquico de adolescentes como expressão de processos de sociabilidade mais amplos, atravessados pelo avanço do capitalismo e pela reorganização global. Embora situada no campo da Psicanálise, a pesquisa dialoga com a crítica social ao evidenciar que o sofrimento adolescente não se reduz ao plano clínico, mas reflete transformações históricas e culturais que afetam a experiência coletiva e subjetiva dos indivíduos.

Dialogando com esta investigação, Lisita (2023) propõe uma leitura crítica das formas de subjetivação que emergem na era das plataformas, mostrando que a aceleração do tempo histórico e a reconfiguração das experiências corporais instauram um “novo regime de sociabilidade”. Essa perspectiva constitui um importante embasamento teórico para compreender como as mutações do tempo histórico e da cultura digital impactam a formação subjetiva das juventudes, e como esse impacto se traduz em sofrimento, isolamento e desenraizamento nas experiências escolares e sociais dos adolescentes, algo que já tinha aparecido na presente pesquisa a partir da leitura de Haidt (2024).

Essas três produções permitem visualizar a trajetória histórica da relação entre juventude e cultura digital na última década: de uma cultura digital pré-pandêmica (Almeida Júnior, 2019), passando pela crítica ao tecnicismo educacional (Schaly, 2022), até a consolidação do mal-estar digital como experiência subjetiva (Lisita, 2023). Esse percurso evidencia a mudança de paradigma operada pela pandemia, que catapultou as tecnologias em mediadoras diretas da formação, do trabalho e das relações afetivas.

A partir desse levantamento, observa-se que, embora o debate acadêmico sobre cultura digital, subjetividade e juventude tenha avançado, persistem lacunas que condizem até mesmo com o avanço tecnológico. As pesquisas analisadas — especialmente as de Schaly (2022) e Lisita (2023) — estabelecem um diálogo interdisciplinar entre neoliberalismo e psicologia, articulando dimensões econômicas, políticas e subjetivas. Essa interlocução constitui um referencial teórico importante para a presente dissertação, que se inscreve na mesma tradição crítica e marxista, mas em um contexto histórico distinto. Iniciada em 2025, esta pesquisa emerge em um cenário em que o adoecimento e as violências digitais atingem novos

contornos, expressos em fenômenos como os chamados “estupros digitais”, a disseminação de conteúdos abusivos e a atuação de grupos organizados em redes como o *Discord*.

Além disso, a consolidação das inteligências artificiais generativas — com ampla visibilidade na mídia e crescente presença nos espaços escolares — redefine o debate sobre cultura digital, educação e subjetividade. Se, nas pesquisas anteriores, a questão central residia nas transformações simbólicas e afetivas provocadas pela hiperconectividade, no presente contexto as IA se tornam agentes ativos na mediação da experiência, ampliando as tensões entre autonomia, vigilância e performatividade. Assim, o diferencial desta dissertação em relação às produções anteriores reside no fato de situar o debate sobre cultura digital no contexto de 2025, momento em que a consolidação das inteligências artificiais¹² e o aprofundamento da plataformização introduzem novas tensões éticas, subjetivas e políticas. Mais do que acentuar o sofrimento, o avanço tecnológico reconfigura as formas de mediação social, exigindo uma leitura crítica capaz de articular os planos psíquico, tecnológico e educativo e compreender como tais transformações incidem sobre a constituição das juventudes contemporâneas.

Desse modo, o fenômeno do adoecimento psíquico de adolescentes na atualidade demanda uma abordagem interdisciplinar, crítica e dialética, que articule os planos subjetivo, pedagógico e social, sem perder de vista a historicidade das transformações tecnológicas. Ao situar-se nesse horizonte, a presente pesquisa propõe compreender o avanço da cultura digital como expressões do mesmo movimento histórico de racionalização e mercantilização da vida, mas também como campo de disputa e resistência no qual a educação pode reafirmar seu compromisso com a formação humana, a ética do cuidado e a defesa da vida das juventudes conectadas.

O levantamento bibliográfico e a seleção dos referenciais teóricos dialogam, ainda, com o percurso formativo desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2025, especialmente nas disciplinas Teoria Crítica, ministrada pelo Prof. Dr. Allan Damasceno, e Juventude e Ensino Médio, ofertada pela Prof^a. Dra. Monica Peregrino (UNIRIO) em conjunto com o Prof. Dr. Marcelo Burgos (PUC-Rio). No âmbito dessas disciplinas, aprofundaram-se contribuições centrais da teoria crítica, em especial os escritos de Theodor Adorno sobre cultura, educação e juventude, bem como os aportes de Pierre Bourdieu para a compreensão das desigualdades educacionais, das trajetórias juvenis e das mediações

¹² O ChatGPT foi lançado em novembro de 2022 e o Gemini foi em dezembro de 2023, para focar nas duas IA mais utilizadas.

institucionais da escola. Esse percurso formativo possibilitou, ainda, o contato sistemático com produções contemporâneas, como o relatório da *Think Twice Brasil*, e com pesquisas recentes no campo da sociologia da educação, dentre as quais se destaca a tese de Júlia Ventura (2021), mobilizada na Seção 3 desta dissertação. Tais mediações teórico-formativas não constituem um elemento externo ao levantamento, mas integram o próprio processo de leitura, seleção e interpretação da bibliografia, reafirmando a compreensão da teoria como método e como princípio organizador da análise.

1. Seção 1 - A Educação na Sociedade do Capital: Cultura e Dominação no Contexto da Cultura Digital

Esta seção analisa a educação no interior da sociedade capitalista, articulando as relações entre educação, cultura e dominação no contexto da cultura digital. A discussão parte da tradição marxista e da teoria crítica, além de teóricos neo-estruturalistas, para compreender como a construção histórica é atravessada por contradições sociais, avança pela noção de hegemonia e poder simbólico na educação e, por fim, aborda as reconfigurações introduzidas pela cultura digital e pelas docências contemporâneas. Ao situar a educação entre adaptação e emancipação, a seção oferece as mediações teóricas necessárias para compreender como as dinâmicas da sociedade capitalista incidem sobre os processos formativos e sobre as formas contemporâneas de subjetivação, que se expressam, entre outros aspectos, no adoecimento psíquico de adolescentes.

Neste contexto, ao analisarmos o capitalismo desde seu surgimento até a sua consolidação entre os séculos XV e XVIII, esse modo de produção passou a organizar a vida social em torno da propriedade privada, do lucro e da acumulação. Com o avanço da industrialização e a consolidação do trabalho assalariado, o sistema expandiu-se para além da economia, moldando formas de pensar, sentir e se relacionar. Essa lógica, marcada por desigualdades e crises recorrentes, transformou o trabalho em fonte de exaustão e o sujeito em instrumento de produtividade, fazendo do sofrimento um elemento estrutural da vida social.

Na fase atual, globalizada e mediada por plataformas digitais, o capital redefine seus mecanismos de controle e exploração. O tempo, os dados e a atenção passam a ser mercadorias, e as interações digitais integram o processo de valorização econômica. A promessa de autonomia se converte em novas formas de vigilância e padronização, nas quais o desempenho e a visibilidade se tornam critérios de valor social.

É nesse cenário que o sofrimento psíquico entre adolescentes adquire visibilidade, expressando as contradições de uma sociabilidade atravessada pela competição e pela exposição constante. Inseridos desde cedo em ambientes digitais, esses jovens vivenciam a pressão por desempenho e reconhecimento, reproduzindo, em escala simbólica, as exigências impostas ao mundo do trabalho. A escola, por sua vez, é convocada a lidar com os impactos desse contexto, em que o adoecimento ultrapassa o campo individual e revela dimensões sociais e históricas.

Refletir sobre a educação na sociedade do capital, portanto, exige compreender as relações entre economia, cultura e subjetividade. O capítulo que se segue aborda o capitalismo em suas dimensões históricas e culturais, articulando a discussão sobre cultura digital, docências e formação humana para evidenciar como a educação se configura entre a reprodução e a resistência às formas de dominação do mundo contemporâneo.

1.1. Conhecimento e emancipação na tradição marxista e teoria crítica

Ao pensarmos os fundamentos epistemológicos da teoria marxista e da teoria crítica, torna-se essencial compreender que ambas compartilham o pressuposto de que o conhecimento é, antes de tudo, um produto histórico. A epistemologia, sob essa perspectiva, não pode ser desvinculada da prática social que a produz, pois, toda forma de saberes está enraizada nas condições materiais de existência e nas contradições que marcam o processo histórico. Essa posição se opõe frontalmente à tradição positivista, haja vista que o positivismo tende a reduzir o conhecimento à neutralidade desinteressada, negando o caráter político e histórico do ato de conhecer. Assim, o pensamento marxista inaugura uma ruptura profunda com as epistemologias fundadas na separação entre sujeito e objeto, uma vez que, para Marx, o sujeito que conhece é também o sujeito que age, que transforma e é transformado pela realidade.

Nesse ponto, é importante ressaltar que a epistemologia marxista não se limita a descrever a realidade, mas a transformá-la. O conhecimento, ao invés de se restringir à contemplação, assume uma dimensão prática e crítica, o que o diferencia radicalmente da ciência burguesa, cujo objetivo é manter a ordem estabelecida. Essa compreensão confere à teoria marxista um caráter político e emancipatório, uma vez que o ato de conhecer implica também o ato de intervir nas condições materiais de existência.

Essa separação entre o trabalho material e o intelectual, evidenciada por Marx e Engels, não produz apenas uma alienação econômica, mas uma alienação educativa. A escola, como espaço de formação, reflete essa cisão ao privilegiar o saber abstrato e desvinculado da prática, reproduzindo a divisão social do trabalho que sustenta o modo de produção capitalista. Essa constatação não é meramente econômica, mas epistemológica, porque expressa a alienação do saber como forma de separação entre o homem e o produto de sua própria atividade. O conhecimento, portanto, é também campo de disputa de poder e dominação.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método e postura teórica, parte da compreensão de que a realidade é movimento, contradição e totalidade. O ser humano é compreendido não como observador externo, mas como parte constitutiva do processo histórico de produção da realidade. Em *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2007), os autores já afirmavam:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde a vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a sua consciência. Essa forma de considerar as coisas não é isenta de pressupostos. Ela parte das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível (Marx; Engels, 2007, p. 20).

O movimento dialético aqui mencionado refere-se à compreensão de que o real é constituído por contradições, negações e superações. Em outras palavras, a realidade não é estática, mas se transforma continuamente na interação entre sujeito e mundo, entre o pensar e o agir. É nesse processo que se inscreve a práxis, categoria central do método marxista.

Essa formulação redefine a própria noção de ciência, deslocando-a do campo da descrição para o da transformação, acontecendo de forma dialética. A tarefa da teoria marxista não é apenas explicar o mundo a partir de relações econômicas, mas também fornecer subterfúgios de transformação e resistência. Nesse sentido, o pensamento marxista pode ser compreendido como um modo de apreensão dinâmica das relações sociais, no qual a historicidade é central, se estendendo também - mesmo que indiretamente - para a área da educação, compreendendo como uma emancipação da classe trabalhadora. Os autores afirmam:

No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual. (Marx; Engels, 2011, p. 84-85).

A contradição que perpassa o processo educativo é também o motor da formação humana. É nesse ponto que Adorno se aproxima de Marx ao compreender a educação como uma tensão constante entre adaptação e emancipação. A formação, nesse sentido, não é uma síntese harmônica, mas o resultado das lutas internas que atravessam o sujeito em sua inserção no mundo social.

A educação, nesse contexto, não se reduz a um aparato técnico de instrução, mas constitui uma prática social enraizada na totalidade da vida material. O ensino e a formação humana, para Marx (2013), são processos contraditórios, porque se desenvolvem dentro de uma sociedade atravessada pela divisão do trabalho e pela luta de classes. Destarte, ao analisar a sociedade industrializada da Inglaterra do século XIX, os autores citam que:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (Marx; Engels, 2011, p. 114).

Essa dimensão estrutural da educação será retomada e ampliada por Gramsci (2024), ao compreender a escola como um dos principais aparelhos de hegemonia. Para o autor, o espaço escolar é simultaneamente um local de reprodução das ideias dominantes e um possível terreno de resistência e conscientização.

Essa concepção de formação, quando relacionada à educação, permite compreender que o processo formativo não se esgota na instrução técnica, mas na possibilidade de emancipação da classe trabalhadora. A educação, portanto, assume papel estratégico na luta pela transformação social, pois forma sujeitos capazes de romper com as estruturas que os oprimem. Como Adorno posteriormente assinalará, o papel da educação é resistir à barbárie, o que a torna uma prática essencialmente política.

O método dialético implica compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, o que significa os ver em movimento, em suas contradições e mediações. Como lembra Gramsci (1999), a realidade não pode ser captada a partir de categorias fixas, mas de processos que se modificam constantemente no interior das lutas de classes. Gramsci amplia a tradição marxista ao compreender que a cultura é a mediação essencial entre estrutura e superestrutura.

Ao incorporar essa dimensão, o autor demonstra que o poder de uma classe não se sustenta apenas pela coerção, mas, sobretudo, pela capacidade de construir consenso. Desse

modo, a cultura torna-se espaço de disputa política, em que as ideias dominantes são apresentadas como verdades universais. Portanto, historicidade é um princípio estruturante do conhecimento, pois não há natureza humana ou social imutável, e sim uma construção permanente, que resulta em práticas sociais, como também, disputas de hegemonia.

Para isso, Gramsci cita que:

Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica (Gramsci, 1999, p. 103–104).

Dessa maneira, compreende-se que a formação humana, sob a perspectiva marxiana e gramsciana, constitui um processo histórico em disputa, articulado entre dominação e possibilidade de emancipação. A educação deixa de ser uma instância neutra para assumir posição estratégica na direção moral e intelectual da sociedade, podendo tanto consolidar quanto tensionar os consensos que sustentam a hegemonia burguesa. A práxis educativa, ao promover a reflexão crítica sobre as condições materiais e culturais que estruturam a vida social, torna-se uma via de superação do senso comum e de produção de consciência histórica. Portanto, reconhecer a cultura como mediação essencial entre estrutura e superestrutura é admitir que a escola e demais aparelhos formativos são espaços privilegiados de luta, capazes de afirmar novas concepções de mundo e de projetar caminhos de transformação social.

1.2. Cultura, hegemonia e educação na sociedade capitalista

Gramsci aprofunda a tradição marxista ao incorporar a cultura como mediação entre a estrutura econômica e a superestrutura ideológica. A hegemonia, nessa perspectiva, não é apenas domínio pela força, mas direção intelectual e moral, expressa nas práticas cotidianas e nas instituições que formam o consenso social. Assim, a educação torna-se um dos meios pelos quais uma classe social afirma sua visão de mundo como universal.

Destarte, Gramsci (1999) explicita como a cultura como um elemento estruturante da hegemonia:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’. Assim se compreende que a hegemonia é a capacidade de dirigir intelectualmente e moralmente a sociedade, mantendo-a coesa em torno de uma concepção de mundo (Gramsci, 1999, p.62-63).

O autor italiano amplia o horizonte epistemológico marxista ao introduzir a categoria de hegemonia¹³ como elemento articulador entre economia, política e cultura. A hegemonia não é apenas domínio pela força, mas um estado de consenso. A hegemonia, em sua forma mais profunda, é também uma pedagogia. Dirigir moral e intelectualmente uma sociedade implica educar, formar e moldar consciências. Nesse sentido, toda hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica, porque envolve processos de formação e de convencimento que se manifestam nas práticas sociais cotidianas.

A leitura gramsciana permite compreender que o processo educativo não se reduz à escola, mas se estende à totalidade da vida social. A mídia, as instituições religiosas e as plataformas digitais atuam como agentes formadores de consciência, conformando modos de pensar e de sentir. A educação, portanto, deve ser entendida como prática social e cultural permanente.

Ou seja, o processo pelo qual uma classe social faz com que seus valores, visões de mundo e representações se tornem únicos e aceitos como legítimos. Esse conceito é fundamental se pensarmos no campo da educação, pois ele se constitui como um dos principais aparelhos produtores e reprodutores de hegemonia. Em seus *Cadernos do Cárcere* (2024), ele compreende a hegemonia como uma relação pedagógica.

A escola, nesse contexto, constitui um dos principais espaços de reprodução e contestação da hegemonia. Ela é, simultaneamente, aparelho ideológico e campo de

¹³ A hegemonia, segundo Gramsci (1999), não se limita ao domínio material de um grupo sobre outro, mas compreende também a direção intelectual e moral da sociedade. A supremacia de um grupo social se manifesta, portanto, em duas dimensões: como “domínio”, quando impõe sua força sobre os adversários, e como “direção”, quando conquista a adesão dos grupos aliados por meio do consenso e da influência cultural. Essa capacidade de direção deve existir antes mesmo da tomada do poder político, pois é através dela que um grupo se legitima socialmente. Mesmo após alcançar o poder, a classe dirigente precisa continuar exercendo a liderança intelectual e moral para garantir a estabilidade de sua posição, sob pena de ver sua hegemonia ruir.

resistência. Isso significa que, embora sirva aos interesses da classe dominante, pode igualmente abrigar práticas que desestabilizam o consenso imposto, produzindo fissuras no tecido ideológico que sustenta a dominação. Gramsci afirma que:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Gramsci, 1999, p.399).

Nessa formulação, o ato educativo deixa de ser entendido apenas como transmissão de saberes e passa a ser visto como prática de direção cultural e moral. A hegemonia, portanto, se produz no cotidiano, nas escolas, nas igrejas, na mídia e nas redes de sociabilidade, constituindo o terreno em que se moldam as consciências e se disputam as formas de ver e compreender o mundo.

Essa compreensão abre caminho para uma análise crítica da cultura digital enquanto novo campo de hegemonia. Assim como as instituições tradicionais, o ambiente digital opera como espaço de disputa simbólica, onde valores, discursos e comportamentos são moldados, naturalizados e reproduzidos. A cultura digital torna-se, portanto, o palco contemporâneo das lutas pela direção moral e intelectual da sociedade.

Essa leitura gramsciana reforça a ideia de que a cultura e a educação são dimensões constitutivas da luta de classes. A classe dominante mantém sua hegemonia não apenas pelo controle dos meios de produção material, mas também pela capacidade de definir o senso comum e produzir consenso. Gramsci afirma que “Mas a consciência da criança não é algo de “individual” (muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil na qual a criança participa, das relações sociais que se constituem na família, no bairro, na aldeia etc.” (Gramsci, 2024, p. 1651).

A educação, assim, é um campo de disputa simbólica permanente. Essa concepção abre caminho para compreender a cultura digital como novo espaço de hegemonia simbólica. Tal como as instituições tradicionais, as plataformas digitais também produzem consensos, moldam percepções e estruturam o senso comum, configurando-se como terreno contemporâneo das disputas ideológicas.

A escola, diante disso, precisa ser pensada como um território de contradição. Nela, coexistem o potencial de adaptação e o de emancipação. Essa tensão é o que possibilita a crítica e o movimento. Gramsci (2024) compreende a educação como uma força que tanto conserva quanto transforma, dependendo do modo como é conduzida e de quem a dirige.

Sendo assim, a escola participa da reprodução das condições materiais e ideológicas de dominação, mas essa mesma contradição abre a possibilidade de resistência e de criação de uma nova consciência crítica. Essa tensão entre adaptação e resistência será aprofundada por Adorno, que vê na educação a possibilidade de emancipação diante da barbárie moderna. A escola, nesse sentido, deve ser entendida não apenas como instrumento de socialização, mas como espaço de formação crítica, capaz de questionar as formas de dominação reproduzidas pela cultura e pela técnica.

Nesse sentido, compreender a educação pela ótica da perspectiva crítica significa reconhecer seu duplo papel: por um lado, ela participa da reprodução ideológica do sistema; por outro, pode funcionar como espaço de resistência e de produção de novas consciências. Para exemplificar essa dualidade, é possível observar como as classes dominantes no capitalismo contemporâneo consolidam sua hegemonia por meio dos meios de comunicação, das instituições religiosas, mas também do sistema educacional.

Esses espaços difundem valores como o individualismo, o mérito e a competitividade, naturalizando uma visão de mundo que legitima as desigualdades sociais e reforça a ideia de que a ordem existente é fruto de esforço pessoal, e não de relações estruturais de poder. Desse modo, o domínio econômico se sustenta por uma direção cultural e moral que atravessa o cotidiano, moldando subjetividades e criando consenso em torno de um projeto de sociedade que atende aos interesses da classe dominante.

Esse duplo movimento é central para esta pesquisa. O estudo sobre a cultura digital e adoecimento de jovens, não pode prescindir da compreensão das contradições estruturais que perpassam a sociedade capitalista contemporânea. O avanço tecnológico, é exaltado muitas vezes como símbolo de progresso e liberdade, mas também é expressão de novas formas de controle, de exploração simbólica, como também de adoecimento. O chamado capitalismo de vigilância (Zuboff, 2020) representa uma reconfiguração da lógica de dominação, ao qual o capital, ao se apropriar das experiências humanas por meio dos dados, converte a subjetividade em mercadoria. Sendo assim, os processos de subjetivação mediados pelas redes digitais não se dão em um vazio histórico, mas em um contexto de reprodução ampliada das relações de produção e das formas de alienação.

Destarte, compreender a epistemologia marxista implica compreender também o lugar da educação, mas também da tecnologia e cultura digital na reprodução e transformação das relações sociais. A formação humana é indissociável das condições materiais e históricas que a sustentam (Gramsci, 1999). Essa unidade entre teoria e prática constitui o cerne da epistemologia marxista, porque expressa a práxis como movimento de superação entre o pensar e o agir, o ideal e o material, o individual e o coletivo.

Essa ideia desloca o foco da educação moralizante para uma educação transformadora, comprometida com a crítica das estruturas sociais que reproduzem o sofrimento. Adorno compreende que a educação não pode ser reduzida à adaptação social ou à mera transmissão de conteúdos, pois, ao fazê-lo, ela se torna cúmplice das forças que perpetuam a barbárie. A formação, em sentido crítico, deve capacitar o indivíduo a reconhecer as contradições da realidade e a resistir às formas de dominação que se infiltram nas práticas cotidianas e nas instituições culturais.

Haja vista que a teoria crítica mantém viva a tensão entre emancipação e dominação, compreendendo que a formação é também um processo histórico contrários às diversas formas de opressão e violência. Adorno cita que:

A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades com o nome de "costumes". Eis aqui um campo muito atual para a ciência. Ela poderia inverter decididamente essa tendência da etnologia encampada com entusiasmo pelos nazistas, para refrear esta sobrevida simultaneamente brutal e fantasmagórica desses divertimentos populares. (Adorno, 1995, p. 127).

Essa afirmação concentra o eixo principal da Teoria Crítica: pensar a educação como processo de formação capaz de romper com as formas de desumanização e com os mecanismos que perpetuam a violência e o conformismo. Não se trata, portanto, de formar sujeitos adaptados ao sistema, mas sujeitos capazes de pensar criticamente e resistir às imposições da racionalidade instrumental.

Essa ideia desloca o foco da educação moralizante para uma educação transformadora, comprometida com a crítica das estruturas sociais que reproduzem o sofrimento. Haja vista, que a Teoria Crítica mantém viva a tensão entre emancipação e dominação, compreendendo que a formação é sempre um processo histórico e contraditório. Tal observação não se restringe a um contexto histórico específico, mas revela a permanência da barbárie como possibilidade latente nas relações sociais. Adorno propõe, assim, uma educação voltada à

autocrítica, capaz de romper com a aceitação passiva da autoridade e com a indiferença moral que sustentam a violência moderna.

A educação, portanto, deve atuar como instância de negação da barbárie (1995). Para Adorno, formar é possibilitar a experiência do pensamento, isto é, o exercício da reflexão autônoma frente à imposição de modelos e discursos totalizantes. Somente o pensamento crítico é capaz de evitar que o indivíduo se converta em instrumento cego das engrenagens sociais.

Nesse ponto, Marx, Engels, Gramsci e Adorno convergem ao afirmar que as ideias - entendidas também como um braço que compõe a educação por essa pesquisa - não são neutras, mas políticas. Marx e Engels destacam que:

A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; e ao mesmo tempo a consciência da natureza que se ergue primeiro em face dos homens como uma força fundamentalmente estranha, onipotente e inatacável, [...] (Marx; 2001, p. 25).

Essa observação se aproxima da crítica adorniana à semiformação¹⁴, pois ambas evidenciam que o sistema educacional - também - tem o potencial de moldar sujeitos conformes às exigências do capital. Tal diagnóstico ecoa a crítica marxista à alienação do trabalho e à reificação do conhecimento, porque ambos denunciam o mesmo processo: a conversão da vida e da consciência em mercadorias.

A produção cultural, ao ser apropriada e manipulada pelas classes dominantes, deixa de representar um espaço de criação crítica para converter-se em instrumento de manutenção da ordem social. Essa inversão entre formação e semiformação é o ponto central da crítica adorniana à indústria cultural. O que antes poderia promover o esclarecimento torna-se ferramenta de anestesia coletiva. O indivíduo é privado da experiência estética e reduzido à condição de consumidor passivo, incapaz de elaborar criticamente as contradições do mundo em que vive.

Nesse contexto, o indivíduo passa a vivenciar um processo de semiformação, haja vista que a cultura, submetida à lógica mercantil, perde seu potencial emancipador e assume

¹⁴ O conceito de semiformação (Halbbildung) expressa o esvaziamento do sentido humanista da cultura sob o domínio da lógica mercantil. Ao ser transformada em produto de consumo, a cultura perde sua capacidade de fomentar reflexão e passa a reproduzir comportamentos adaptativos. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser instrumento de emancipação e converte-se em mecanismo de conformação social.

um caráter meramente adaptativo. Adorno e Horkheimer formulam esse pensamento da seguinte forma:

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos. Quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. Por si só ela não consegue fazer muito contra essa tendência. (Adorno; Horkheimer, 1985, p.210).

Essa constatação antecipa a lógica das plataformas digitais contemporâneas, nas quais o conhecimento, a arte e a comunicação são mediados por algoritmos que visam o lucro e a previsibilidade. A experiência humana é convertida em dado, e o próprio sujeito passa a ser mercadoria. A cultura digital, nesse sentido, atualiza o diagnóstico adorniano sobre a indústria cultural, ao intensificar a padronização e a perda da autonomia subjetiva.

A reprodução incessante dos produtos culturais, guiada por critérios de rentabilidade e não de sentido, promove uma inversão de valores que esvazia o conteúdo simbólico e reflexivo das obras. Assim, o que outrora poderia contribuir para a formação do espírito transforma-se em um mecanismo de conformismo, em que a experiência estética é substituída pelo consumo rápido e pela passividade intelectual.

Percebe-se então que, a teoria crítica fornece também as bases para problematizar a relação entre tecnologia e sociedade a partir da categoria de mediação. A tecnologia não é neutra, haja vista que ela está cheia de intencionalidades e de valores que expressam interesses de classe, como por exemplo as *Big Techs*. Como produto histórico, o desenvolvimento técnico é indissociável das condições materiais que o sustentam. Portanto, é preciso compreender o digital como também fenômeno ideológico, isto é, como campo no qual se disputam sentidos, saberes e modos de existência¹⁵.

O avanço técnico, quando desvinculado de finalidades emancipatórias, reforça a dominação. Adorno e Horkheimer (1985) já alertavam que o progresso, sob o capitalismo, assume um caráter regressivo, pois a racionalidade instrumental transforma o conhecimento em instrumento de controle. A tecnologia, assim, participa da alienação do indivíduo, não apenas material, mas também espiritual.

¹⁵ Um exemplo do uso político de *Big Techs* é a influência que Facebook teve nas eleições de 2018 no Brasil e em 2016 nos EUA (Winques, Longhi, 2022).

A educação, portanto, é tanto instrumento de dominação quanto possibilidade de superação. O desafio está em transformá-la em prática consciente da historicidade e das contradições do mundo social. A lógica da produtividade, da comparação e da exposição constante, típica das plataformas, pode ser lida também como uma extensão das relações de consumo, postas cada vez mais cedo na vida dos sujeitos, sobretudo em crianças e adolescentes. Essa dinâmica revela uma atualização da crítica adorniana à alienação, agora mediada pelas tecnologias digitais. A cultura do desempenho e da visibilidade converte o sujeito em marca e a experiência em espetáculo. As redes sociais reproduzem, sob outra roupagem, os mecanismos de controle simbólico e a uniformização dos modos de ser e de sentir.

A educação emancipatória, portanto, deve operar no sentido de desvelar as relações de dominação e criar condições para que os sujeitos possam reconstruir a si mesmos e o mundo de forma autônoma.

Gramsci (1999) reforça essa dimensão emancipatória quando afirma que:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social domina os grupos adversários e dirige os grupos afins e aliados. O exercício da hegemonia cultural é, portanto, o verdadeiro campo da política moderna, e sua conquista supõe a transformação profunda da consciência das massas (Gramsci, 1999, p. 62–63).

Essa passagem explicita a natureza dual da hegemonia e, ao mesmo tempo, o potencial educativo da política: ser dirigente é também ser pedagógico. O educador, nesse sentido, é aquele que dirige, orienta e mobiliza consciências para a construção de uma nova ordem cultural.

Marx e Engels também reconhecem essa dialética entre dominação e emancipação, ao observarem que a luta pela transformação social não se trava contra esta ou aquela ideologia isolada, e sim contra o próprio caráter ideológico que estrutura e sustenta a ordem vigente, naturalizando relações de dominação e limitando a possibilidade de construção de novos horizontes históricos. (Marx; Engels, 2011). A educação, portanto, é tanto instrumento de dominação quanto possibilidade de superação. O desafio está em transformá-la em prática consciente da historicidade e das contradições do mundo social.

A educação, também pode ser vista sob essa ótica, sendo um espaço de disputa simbólica e material. Ela reflete as contradições da sociedade capitalista, mas também carrega a potência de resistência frente à barbárie (Adorno, 1995). A análise do adoecimento psíquico

de adolescentes no contexto da cultura digital não se reduz a uma questão psicológica individual, mas de um fenômeno social (Haidt, 2024) que expressa a internalização das formas de dominação simbólica e econômica contemporâneas, ressaltando que as estruturas também formam subjetividades. A lógica da produtividade, da comparação e da exposição constante, típica das plataformas, é uma extensão das relações de trabalho e consumo que estão presentes cada vez mais cedo na vida dos indivíduos, sobretudo, nos mais jovens.

Essa dinâmica revela uma atualização da crítica adorniana à alienação, agora mediada pelas tecnologias digitais. A cultura do desempenho e da visibilidade converte o sujeito em marca e a experiência em espetáculo. As redes sociais reproduzem, sob outra roupagem, os mecanismos de controle simbólico e a uniformização dos modos de ser e de sentir.

Gramsci (1999) amplia esse horizonte ao deslocar a análise da economia para a cultura. Para o autor, a hegemonia não se impõe apenas pela força, mas pela direção moral e intelectual que uma classe exerce sobre as demais. Essa concepção torna a cultura um campo estratégico de disputa política, em que a escola e os meios de comunicação assumem papel central na formação do consenso. Ao relacionar cultura e educação, Gramsci (2024) cita que:

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que harmonize com justa dose o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (Gramsci, 2024, p.1642).

A educação, nesse sentido, participa simultaneamente da reprodução e da transformação da sociedade. Tal contradição é o motor da prática educativa e também o ponto de partida desta pesquisa, que busca compreender como, no contexto contemporâneo, a cultura digital se converte em novo terreno de hegemonia e resistência.

Adorno aprofunda essa análise ao examinar as consequências da racionalidade instrumental sobre a formação humana. Em *Educação e Emancipação*, o autor afirma que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 121). Essa frase, mais do que uma denúncia, é uma ênfase à responsabilidade histórica do pensamento crítico. A educação, para Adorno, deve libertar o sujeito da barbárie latente em uma sociedade em que existem diversas gamas de opressão, promovendo a capacidade de reflexão autônoma e o enfrentamento das formas de dominação.

Ao discutir a semiformação (*Halbbildung*), Adorno (1995) observa que há uma mercantilização dos saberes. Essa crítica permanece atual e se relaciona também à lógica das

plataformas digitais, que transformam o conhecimento em conteúdo fragmentado e consumível, indo, segundo os autores, para um caminho que é o inverso do que é cultura. Evidenciando esse pensamento, os autores dissertam que:

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração (Adorno; Horkheimer, 1985, p.169).

A visão de democratização do saber no ambiente online pode ser compreendida, em alguns casos, como uma reedição do mesmo processo de alienação que Adorno e Horkheimer (1985) identificavam na indústria cultural. O conhecimento, esvaziado de reflexão, circula como produto simbólico que legitima a ordem existente. A tecnologia, nesse sentido, quando desvinculada de finalidades emancipatórias, converte-se em instrumento de controle e opressão. Destarte, compreender a cultura digital sob uma perspectiva crítica implica reconhecer que ela carrega tanto potencialidades formativas quanto mecanismos de reprodução ideológica tal como a escola.

A análise adorniana da indústria cultural fornece ferramentas conceituais para interpretar a dinâmica das redes digitais. Tal como a cultura de massa, as plataformas contemporâneas produzem sujeitos conformados ao mesmo tempo em que os fazem crer na sua individualidade. Adorno e Horkheimer, citam que:

A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência. A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (Adorno; Horkheimer 1985, p.17).

Para os autores, a “[...] pseudoindividualidade é o paradoxo da indústria cultural: aquilo que promete diferença é o que mais profundamente homogeneiza” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 138). As redes sociais, ao estimularem a expressão pessoal, reforçam

mecanismos de vigilância, competição e exposição permanente, que acabam por moldar subjetividades compatíveis com a lógica neoliberal.

Nesse contexto, a dialética da emancipação e da dominação se desloca para o espaço virtual. A cultura digital amplia o acesso à informação, mas também intensifica as formas de controle simbólico. A relação dos adolescentes com as redes expressa essa contradição: são sujeitos hiperconectados e, ao mesmo tempo, vulneráveis aos ímpetos do consumo, da visibilidade e da performatividade. A pesquisa parte dessa tensão para investigar o adoecimento de uma geração, mas também refletir sobre como o processo educativo pode contribuir para a formação crítica diante do cenário de superexposição e adoecimento psíquico.

A tradição crítica concebe a educação como prática de liberdade — mas essa liberdade não é espontânea. Ela requer consciência das determinações históricas e capacidade de questionamento. A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação (Adorno, 1995, p. 121). Essa frase, mais do que uma denúncia, é um ênfase à responsabilidade histórica do pensamento crítico. A educação, para Adorno, deve libertar o sujeito da barbárie latente em uma sociedade marcada por múltiplas formas de opressão, promovendo a capacidade de reflexão autônoma e o enfrentamento das formas de dominação. Como afirma Adorno e Horkheimer:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado (Adorno; Horkheimer, 1985, p.198).

O projeto formativo emancipador, portanto, exige a superação da mera adaptação às demandas do sistema. Trata-se de cultivar a sensibilidade e o pensamento crítico que permitam ao sujeito reconhecer e resistir às formas sutis de alienação.

A herança marxista e adorniana é o eixo que sustenta a epistemologia deste trabalho. Ambas as vertentes partem da recusa à neutralidade científica e da compreensão do conhecimento como prática social. O presente estudo adota essa perspectiva ao investigar o adoecimento psíquico na cultura digital como fenômeno histórico e social — expressão das contradições do capitalismo contemporâneo. A reflexão teórica proposta busca, portanto,

compreender as condições de produção desse agravo, articulando a crítica às estruturas materiais de dominação e às formas simbólicas que as sustentam.

Dessa forma, a tradição crítica não é tomada aqui como um sistema fechado, mas como campo em constante renovação, capaz de dialogar com os desafios do presente. O pensamento de Marx, Gramsci e Adorno oferece instrumentos para revelar a lógica de mercantilização do humano que se manifesta na cultura digital, ao mesmo tempo em que abre espaço para pensar práticas educativas emancipadoras.

Assim, a teoria crítica continua atual porque permite compreender como o capitalismo de plataforma redefine as formas de dominação e subjetivação. A cultura digital não rompe com as contradições históricas do capital; ao contrário, as intensifica. A emancipação, nesse cenário, só é possível se a educação for capaz de revelar essas contradições e de formar sujeitos conscientes de sua condição histórica.

Ademais, a tradição crítica não é tomada aqui como um sistema fechado, mas como campo em constante renovação, capaz de dialogar com os desafios do presente. O pensamento de Marx, Gramsci e Adorno oferece instrumentos para revelar a lógica de mercantilização do humano que se manifesta na cultura digital, ao mesmo tempo em que abre espaço para pensar práticas educativas emancipadoras.

1.3 Educação, Cultura Digital e Poder Simbólico

Ao refletir sobre a formação crítica e o papel social da educação, é inevitável reconhecer a relevância de Paulo Freire, cuja pedagogia sustenta uma prática educativa atravessada pelo diálogo e pela emancipação do sujeito. Não por acaso, sua crítica à “educação bancária” dialoga com a teoria crítica – sobretudo com a denúncia adorniana da semiformação –, pois ambas compreendem que formar é politizar a experiência e desnaturalizar a dominação. Paulo Freire desenvolve esse pensamento:

Ação e reflexão, de tal forma solidárias, juntas se dão na práxis, que é a forma pela qual os homens se tornam capazes de transformar o mundo. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Quando se enfatiza ou se exclui a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. (Freire, 1987, p. 44).

Em sua obra, Freire (1987) aponta que a palavra verdadeira é práxis e, portanto, não se reduz a mero depósito de conteúdos. Nas suas palavras:

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclui a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo (Freire, 1987, p.44).

Essa perspectiva encontra afinidade com a exigência crítica de Adorno, para quem a educação deve ser antídoto contra a barbárie. Destarte, Adorno compreende que mudanças pontuais nos métodos escolares não são suficientes para enfrentar a crise da formação cultural, pois, ao suavizarem as exigências pedagógicas, deixam de enfrentar as determinações sociais que moldam consciências de maneira alienada. A educação, quando não vinculada à crítica das estruturas que produzem desigualdade e conformismo, pode inclusive reforçar essa crise ao deslocar o foco do sujeito para a mera adaptação. Para o autor, vivemos em uma sociedade que converteu a formação cultural em semiformação generalizada, aprisionando os indivíduos em padrões culturais estéreis e repetitivos que, ao invés de emancipar, favorecem a reprodução de comportamentos regressivos, orientados para a barbárie (Adorno, 2005).

Assim sendo, o autor evidencia que a semiformação é uma forma de formação aparente, que ajusta os indivíduos à ordem vigente, privando-os de pensamento autônomo:

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 o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha adquirido hoje as mesmas conotações que a reclama, revela a perda da própria formação em prol de uma adaptação degradada às exigências sociais (Adorno, 2005, p. 8).

Destarte, tanto Freire (1987) quanto Adorno (2005), evidenciam em suas obras que a educação não é neutra, mas ato político que pode contribuir para a humanização e para a conscientização dos sujeitos diante das formas de dominação. Freire (1987), explicita esse pensamento em sua obra quando denuncia a neutralidade como discurso ideológico e como instrumento de opressão. Ensinar, para Freire, é sempre um ato político, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 39).

Ao compreender a educação como prática social indissociável das condições históricas, Freire critica os modelos pedagógicos que colocam o estudante como mero

recipiente de informações. Para o autor, quando o processo educativo se reduz a uma transmissão vertical de conteúdos, o educador se coloca como único detentor do saber, enquanto os educandos permanecem em postura passiva, impedidos de desenvolver leitura crítica da realidade.

Esses saberes também são constituídos, segundo Bourdieu, como tendo valor simbólico, que pode vir a convergir disputas, no qual se produzem e legitimam saberes e posições de poder. A escola moderna, segundo o autor, sempre esteve implicada na manutenção de uma ordem social que se disfarça sob o véu da neutralidade cultural. O poder simbólico, nesse sentido, não é apenas exercido, mas internalizado, transformando-se em estrutura de percepção e reconhecimento. Como afirma Bourdieu:

A lógica das relações simbólicas impõe-se aos sujeitos como um sistema de regras absolutamente necessárias em sua ordem, irredutíveis tanto às regras do jogo propriamente econômico quanto às intenções particulares dos sujeitos: as relações sociais não são jamais redutíveis a relações entre subjetividades movidas pela busca de prestígio ou por qualquer outra "motivação" porque elas não passam de relações entre condições e posições sociais que se realizam segundo uma lógica propensa a exprimi-las e, por este motivo, estas relações sociais têm mais realidade do que os sujeitos que as praticam (Bourdieu, 2015, p.25).

Bourdieu torna evidente que as relações educativas são atravessadas por forças sociais que moldam as possibilidades de participação e legitimação dos sujeitos no espaço escolar. A lógica dos capitais simbólicos orienta o reconhecimento ou a desqualificação de determinados saberes, estabelecendo fronteiras entre quem é autorizado a falar e quem permanece silenciado. A escola, nesse cenário, pode acabar por reforçar desigualdades quando naturaliza hierarquias de conhecimento e legitima uma cultura dominante como universal, ignorando os contextos, histórias e experiências plurais dos educandos. Assim sendo, as relações pedagógicas correm o risco de reproduzir a lógica verticalizada da sociedade, mantendo os estudantes em posições de subordinação simbólica.

Contudo, essa não é uma condição irrevogável. Ao reconhecer que a educação é também espaço de disputa e de produção de sentidos e projetos societários, abre-se a possibilidade de tensionar essas estruturas a partir da inserção crítica dos sujeitos no processo formativo. É nesse ponto que a dimensão política da educação se evidencia, porque ensinar não pode ser apenas adaptar, mas colocar em questão as determinações impostas, ajudando a desenvolver uma consciência para perceber que aquilo que parece natural e imutável, é fruto da ordem societária vigente.

Paulo Freire defende uma pedagogia que reconheça todos os envolvidos nesse processo como sujeitos do conhecimento, capazes de produzir sentidos, formular perguntas e transformar o mundo a partir de suas experiências (1987). Assim, promovendo superação das hierarquias rígidas na sala de aula, pois sem diálogo não há verdadeira aprendizagem nem formação de consciências críticas. Ademais, esse pensamento exige uma relação educativa fundada na problematização do real e na construção coletiva do saber, o que rompe com práticas escolares de domesticação e controle. O autor, em suas palavras, coloca que:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p.39).

Essa mesma dimensão crítica atravessa as reflexões de Bourdieu (2015) ao compreender que as estruturas sociais e simbólicas condicionam a forma como os sujeitos percebem e se posicionam no mundo, inclusive no campo educacional. Acerca disso, Micelli disserta:

Uma vez que os sistemas simbólicos derivam suas estruturas da aplicação sistemática de um simples *principium divisionis* e podem assim organizar a representação do mundo natural e social dividindo-o em termos de classes antagônicas; uma vez que fornecem tanto o significado quanto um consenso em relação ao significado através da lógica de inclusão/exclusão, encontram-se predispostos por sua própria estrutura a preencher funções simultâneas de inclusão e exclusão, associação e dissociação, integração e distinção. Somente na medida em que tem como sua função lógica e gnosiológica a ordenação do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito, é que a cultura dominante preenche sua função ideológica isto é, política, de legitimar uma ordem arbitrária; em termos mais precisos, é porque enquanto uma estrutura estruturada ela reproduz sob forma transfigurada e, portanto, irreconhecível, a estrutura das relações sócio-econômicas prevaletentes que, enquanto uma estrutura estruturante (como uma problemática), a cultura produz uma representação do mundo social imediatamente ajustada à estrutura das relações sócio-econômicas que, doravante, passam a ser percebidas como naturais e, destarte, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes. (Bourdieu, 1971 *apud* Micelli, 2015, p.13).

Portanto, o ato educativo nunca é neutro, pois carrega e reproduz estruturas de poder simbólico. A escola e os processos que ocorrem nela, são tensionados por estruturas hegemônicas e de dominação, ao mesmo tempo em que podem oferecer mediações críticas

capazes de promover outras formas de subjetivação. Assim, a educação se coloca em uma ambivalência permanente: pode ser um dispositivo que adapta e conforma os indivíduos às exigências do sistema social vigente, mas pode igualmente transformar-se em instrumento de resistência, possibilitando que educandos identifiquem e desestabilizem valores desiguais e hierarquias que reproduzem.

O sistema educacional, para Bourdieu (2015), é também um espaço de reprodução e consagração simbólica. Ele não apenas transmite o conhecimento socialmente legitimado, mas naturaliza hierarquias e oculta sua arbitrariedade sob a aparência de mérito e talento. As questões estruturantes da sociedade se expressam de modo contundente dentro da escola, que, ao atuar como um dos principais aparelhos de formação, reproduz e sustenta a lógica de distribuição desigual dos capitais. Ela não apenas transmite o conhecimento socialmente legitimado, mas naturaliza hierarquias e oculta sua arbitrariedade sob a aparência de mérito e talento, consolida expectativas diferenciadas para cada grupo social e atribui valor desigual aos saberes que circulam no espaço educativo.

Dessa forma, as posições ocupadas pelos sujeitos na estrutura social se convertem em trajetórias escolares distintas, frequentemente apresentadas como resultado exclusivo de esforço individual, quando, na verdade, derivam de condições materiais e simbólicas historicamente produzidas. Bourdieu afirma que, “As estruturas sociais se perpetuam porque se convertem em esquemas de percepção, apreciação e ação. O dominado adere ao que o domina, na medida em que as relações sociais são percebidas como naturais e legítimas.” (Bourdieu, 2007, p. 201).

A escola, ao legitimar como universais referenciais culturais que pertencem sobretudo às classes hegemônicas, pode operar como um mecanismo sutil de manutenção das desigualdades, transformando em destino o que é fruto de relações sociais desiguais. Tal dinâmica reafirma o privilégio de alguns e limita a participação crítica de outros, pois impede que estudantes reconheçam tanto as determinações que conformam suas experiências quanto sua capacidade de intervir nelas.

A dominação simbólica, portanto, é eficaz justamente porque não parece dominação. O que se apresenta como mérito, talento ou esforço individual frequentemente esconde mecanismos seletivos de classe e perpetuação de privilégios. Contudo, se a educação pode servir à conservação simbólica (Bourdieu, 2015), ela também pode se constituir como prática de liberdade (Freire, 1987). A escola e, particularmente, a docência operam como arenas de disputa entre adaptação e resistência, entre conformismo e emancipação.

Assim, tanto para Freire (1987) quanto em Adorno (2005) e Bourdieu (2015), o ato educativo aparece como luta histórica por humanização e autonomia, o que exige desvelar estruturas de poder e contrapor-se à reprodução das desigualdades. Estes fundamentos constituem a base necessária para compreender como tais mecanismos se reconfiguram na cultura digital — tema dos subtópicos seguintes.

1.4. Rizoma, Cultura Digital e Docências na Contemporaneidade

Essa orientação ético-política encontra desdobramento quando deslocamos o foco para a cultura digital. Aqui, o problema não é a tecnologia em si, mas o ambiente sociotécnico que configura subjetividades e práticas. É nesse ponto que a imagem do rizoma de Deleuze e Guattari nos ajuda a compreender como o conhecimento circula por conexões múltiplas, não hierárquicas, exigindo docências mais cartográficas que prescritivas. Os autores em Mil platôs (1995) dissertam que:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n+1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$). Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (Deleuze; Guattari, 1995, p.31).

A docência, nessa chave, deixa de ser mera aplicação técnica para se tornar mediação simbólica e política, haja vista que tem potencial para mapear fluxos, criar condições de coautoria e resistir à homogeneização social. De acordo com Bourdieu (2015), isso implica reconhecer que as práticas escolares operam sob o poder simbólico, frequentemente invisível, que naturaliza distinções e legítima hierarquias.

Esta pesquisa, por se propor a analisar um fenômeno que acomete adolescentes, precisa se situar, também, em um diálogo com a educação. Não só por esses jovens estarem em idade escolar, mas também por entender a escola como um lugar constituído de formas de resistência e transformações. Nesse contexto, o papel da docência se torna importante, pois é o professor, no cotidiano de sala de aula, que atua como mediador, não só de estruturas de poder, mas também entre a subjetividade que está em processo construtivo aos adolescentes. Ademais, essa posição pode servir tanto para reforçar normas, quanto para fomentar um pensamento crítico e emancipatório aos alunos, servindo até mesmo como eventual resistência aos fenômenos sociais aqui estudados.

Os processos educativos atuais estão profundamente atravessados por tensões simbólicas e transformações estruturais que modificam o modo como o conhecimento circula e como as subjetividades são produzidas. A emergência da cultura digital transformou profundamente o modo como a sociedade se organiza, se comunica e produz conhecimento. Mais do que um conjunto de tecnologias, ela configura um ambiente simbólico, político e social que redefine as formas de viver, aprender e se relacionar com o mundo. A cultura digital, portanto, não deve ser compreendida como mera consequência do avanço técnico, mas como expressão de novas formas de sociabilidade, marcadas pela conectividade, pela fluidez das informações e - também - pela reconfiguração dos espaços educativos (Bruno; Couto, 2019). Para isso, ocorre sentidos formativos rizomáticos¹⁶, e esses processos perpassam também pela educação, pois é um dos elementos centrais na maioria do cotidiano de crianças e adolescentes.

Seguindo a lógica rizomática proposta por Deleuze e Guattari (1995), a cultura digital pode ser compreendida como um espaço de múltiplas conexões, onde o conhecimento não se organiza por hierarquias, mas por redes. O rizoma rompe com a linearidade e inaugura uma lógica de uma espécie de multiplicação, marcada pela multiplicidade e pela horizontalidade das relações. Tal concepção ajuda a compreender a dinâmica dos saberes na cultura digital, que se constituem em fluxo, atravessando fronteiras disciplinares e produzindo novos modos de pensar e aprender.

Devido à sua natureza híbrida, a cultura digital modifica práticas de cidadania, linguagens, emoções e relações sociais. Essa cultura não se resume ao domínio técnico, pois

¹⁶ Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, intersendo, intermezzo. [...] A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção [...] O rizoma é aliança, unicamente aliança (Deleuze; Guattari, 1995, p.36).

constitui um território onde os indivíduos elaboram novos meios de ser, viver e aprender. Destarte, a pesquisa compreende que a cultura digital não pode ser entendida como simples instrumentalização tecnológica, mas como espaço potente de criação e circulação de saberes — inclusive aqueles historicamente silenciados. Haja vista tal perspectiva, a pesquisa se respalda na seguinte passagem:

As tecnologias digitais, que possuem o poder de acentuar essas desigualdades, podem e devem ser utilizadas com intuito de promover vozes e experimentações, éticas e estéticas, que denunciam saberes considerados, até então, marginalizados ou menores. E que, na verdade, são outros saberes, com valores, tradições e fazem parte de histórias e vivências que formam os sujeitos sociais. A cultura digital tem sido produzida por todas as pessoas que desenvolvem, integram, dialogam, debatem, estudam, cocriam, enfim, interatuam na sociedade, compreendendo as singularidades e a pluralidade de contextos socioculturais mediados pelo digital. Trata-se de uma cultura contemporânea que coloca todos/as/es em (inter)relação. Em outros termos, há uma coexistência de saberes e técnicas que integram os seres humanos e abrem múltiplas possibilidades para o acesso, a produção, a cocriação, a transformação, a hibridização e a integração de dados, de informação, de conhecimentos produzidos pelas pessoas do mundo (Bruno et al., 2024, p. 3).

Assim, a cultura digital não representa apenas uma mudança de suporte ou de linguagem, mas a emergência de um novo paradigma de aprendizagem, caracterizado pela descentralização, pela colaboração e pela pluralidade de vozes. Sendo assim, pensar a educação na contemporaneidade implica reconhecer que a escola e os processos formativos são atravessados por fluxos informacionais e simbólicos que reconfiguram os modos de ensinar e aprender. Bruno e Couto (2019), citam que:

As TIC, especialmente as digitais e em rede, criaram formas diversas de acesso, produção e socialização da informação e também múltiplas possibilidades de comunicação e de relações sociais, reduzindo distâncias, redimensionando as relações espaço-temporais e criando formas totalmente adversas de intercâmbio de ideias, de pessoas e de produtos. Promoveram, ainda, outras formas de pensar e de conhecer por meio da virtualidade. Tais transformações sociais geraram outras expressões culturais: temos hoje não somente cultura localizada, situada e contextualizada, mas cultura plural, múltipla, plástica e híbrida (Bruno; Couto, 2019, p. 100).

Um exemplo concreto dessa transformação promovida por essas tecnologias, é a centralidade que os smartphones adquiriram na vida cotidiana¹⁷. Atualmente para fazer uma simples compra, muitas pessoas utilizam mais recursos do telefone celular do que mesmo o

¹⁷ Destarte, compreende-se que a centralidade dos smartphones no cotidiano não deriva apenas de seu caráter técnico, mas das múltiplas mediações culturais que produzem novas formas de viver, aprender e se relacionar (Bruno; Couto, 2019).

cartão bancário. Além disso, documentos, carteiras digitais e ferramentas de autenticação passaram a ser integradas ao aparelho, demonstrando o grau de dependência e imersão nesse ambiente digital. Ademais, as redes configuram dimensões múltiplas da vida social, pois abrangem redes humanas, de informação, cognitivas e comunicacionais, e não apenas plataformas digitais (Bruno et al, 2024).

Na cultura digital, as docências deixam de se inscrever exclusivamente em estruturas hierárquicas e passam a operar em meio a redes descentralizadas e fluxos móveis, faz com que haja um novo olhar sobre a prática pedagógica e sua dimensão política. Tal como enfatiza Pierre Bourdieu (2015), as estruturas sociais e simbólicas condicionam a forma como os sujeitos percebem, interpretam e se posicionam no mundo, inclusive no campo educacional. A cultura digital, portanto, não pode ser compreendida como um campo neutro. Tal como a escola analisada por Bourdieu, ela constitui um espaço simbólico de disputas, no qual se produzem e legitimam saberes e posições de poder. A escola moderna, segundo o autor, sempre esteve implicada na manutenção de uma ordem social que se disfarça sob o véu da neutralidade cultural. O poder simbólico, nesse sentido, não é apenas exercido, mas internalizado, transformando-se em estrutura de percepção e reconhecimento. Como afirma Bourdieu (2015):

A lógica das relações simbólicas impõe-se aos sujeitos como um sistema de regras absolutamente necessárias em sua ordem, irredutíveis tanto às regras do jogo propriamente econômico quanto às intenções particulares dos sujeitos: as relações sociais não são jamais redutíveis a relações entre subjetividades movidas pela busca de prestígio ou por qualquer outra "motivação" porque elas não passam de relações entre condições e posições sociais que se realizam segundo uma lógica propensa a exprimi-las e, por este motivo, estas relações sociais têm mais realidade do que os sujeitos que as praticam (Bourdieu, 2015, p.25).

Essa formulação permite compreender que a cultura digital opera como uma atualização desse mesmo campo simbólico, pois nela, algoritmos e plataformas desempenham o papel que outrora cabia a outros campos sociais, instituindo critérios de visibilidade, prestígio e autoridade. A docência, nesse contexto, pode tensionar as lógicas de distinção e capital cultural que se expressam agora de maneira mediada pelas tecnologias.

O sistema educacional, para Bourdieu, é também um espaço de reprodução e consagração simbólica. Ele não apenas transmite o conhecimento socialmente legitimado, mas naturaliza hierarquias e oculta sua arbitrariedade sob a aparência de mérito e talento. O autor observa que:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar esteja diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenha um papel na escolha da orientação; parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, e a mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (Bourdieu, 2007, p. 50-51).

Esse pensamento denota uma forma para pensar a cultura digital: as plataformas, assim como a escola, produzem uma legitimação das vozes dominantes, transformando o capital tecnológico e comunicacional em forma simbólica de distinção. Assim, compreender o papel docente nesse cenário implica repensar a própria estrutura de produção do saber e seus mecanismos de validação. Essa imagem se mostra necessária para o campo educacional contemporâneo. A cultura digital, enquanto rizoma, propicia a emergência de múltiplas vozes e de processos de aprendizagem não lineares, abrindo espaço para práticas docentes que resistem à lógica da reprodução simbólica e afirmam o inacabamento freireano como potência criadora.

De forma posta com o sentido defendido por Freire (1987), que entende o ato educativo como prática da liberdade e da escuta, Bourdieu (2015), Deleuze e Guattari (1995) convergem ao apontar que ensinar é um ato político situado — tanto determinado por estruturas de poder quanto capaz de produzir fissuras nelas. Sendo assim, a docência crítica na cultura digital tem o poder de agir nesse espaço, reconhecendo as forças de dominação, mas afirmando a possibilidade de reinvenção. O professor, mediador entre a técnica e o humano, atua como sujeito rizomático, que cartografa fluxos e constrói sentidos em meio às contradições do presente.

1.5 Contradições Sociotécnicas: Vigilância, Desigualdades e Capital Digital

Devido à sua natureza híbrida, a cultura digital modifica práticas de cidadania, linguagens, emoções e relações sociais. Essa cultura não se resume ao domínio técnico, pois constitui um território onde crianças, jovens e adultos elaboram novos meios de ser, viver e aprender. Destarte, compreendemos que a cultura digital não pode ser entendida como simples instrumentalização tecnológica, mas como espaço potente de criação e circulação de saberes (Bruno; Couto, 2019) — inclusive aqueles historicamente silenciados.

Nesse sentido, Selwyn evidencia que a tecnologia educacional não pode ser tratada como mero aparato técnico, já que se articula a estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam usos e significados. Para o autor, “Tecnologias educacionais não são simplesmente ferramentas neutras usadas de formas benignas em contextos educacionais. [...] estão intrinsecamente associadas a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade.” (Selwyn, 2011, p. 38).

Essa compreensão converge com Freire (1987) na recusa da neutralidade da técnica e reafirma que toda mediação — inclusive a tecnológica — envolve disputa de sentidos e de projetos de sociedade. A constituição da cultura digital resulta de transformações sociais que não emergem de forma súbita. Como indica Haidt (2024), dois marcos aceleraram esse processo: 2010, com a popularização dos smartphones e tablets, e 2013, com a intensificação do acesso contínuo às redes. Comparar gerações desconsiderando essa historicidade produz análises anacrônicas, pois a sociabilidade contemporânea, sobretudo a juvenil, já está estruturada em torno da conexão permanente.

Nesse ponto, é possível articular Bourdieu (2015), especialmente quando o autor discute os mecanismos de dominação simbólica que operam na reprodução do mundo social. Se os espaços digitais tornam-se configuradores de visões de mundo, isso implica reconhecer que os sentidos ali produzidos disputam posições no campo educacional e incidem sobre *habitus*, estilos de vida e disposições dos sujeitos (Bourdieu, 2015).

Com base nessa compreensão, Bruno (2021) discute a relação entre educação e cultura digital como processo de mediação, diálogo e produção compartilhada de sentidos. Para a autora:

Os dispositivos tecnológicos presentes nos contextos sociais e nas culturas – que são híbridas – criam cenários potencializadores e desencadeadores da educação aberta. [...] Somos pessoas conectadas, que acessam e produzem informação, arte, cultura e educação. As ideias e as práticas que transitam são forjadas pela circularidade espiralada que as redes sociotecnoculturais desenvolvem (BRUNO, 2021, p. 162-163).

Desse modo, a docência não é reduzida à tarefa técnica, mas se constitui como prática relacional (Bruno, 2021). A mediação ganha densidade ética e política, pois implica criar condições para que estudantes produzam conhecimentos a partir de seus repertórios e vivências. Trata-se de resistir à passividade e à homogeneização que podem ser reforçadas pelas plataformas e pela lógica de consumo presente na educação digital. Selwyn (2011)

reforça essa análise crítica ao afirmar que, “O computador em sala de aula se tornou parte da mobília. [...], entretanto, ignorar o caráter político e social das tecnologias nos impede de compreender como elas reforçam desigualdades existentes.” (Selwyn, 2011, p. 2-3).

Assim, embora a cultura digital configure possibilidades de criação, participação e autonomia, ela também institui formas de vigilância (Zuboff, 2021), controle e performatividade. A educação que se desenvolve em tais ambientes deve reconhecer esses tensionamentos para promover processos formativos que preservem a criatividade e a emancipação.

O desafio da mediação digital reside justamente em equilibrar essas dimensões: possibilitar o diálogo, sem se render à superficialidade das trocas rápidas e fragmentadas; promover a construção coletiva de conhecimento, sem ceder à lógica da padronização algorítmica. Sobre isso, Bruno (2021) discorre:

Disso decorre que há hoje uma compreensão de que, pela amplitude e pela multiplicidade de elementos e aspectos implicados no mundo contemporâneo, as ideias acerca da cultura digital não estão simplesmente associadas a uma tecnologia específica, mas às mudanças emergentes mais fortemente no século XX que envolveram a promoção de outros tipos de relações com o conhecimento e com as informações e também com outros seres humanos (Bruno, 2021, p.143).

As docências, nessa perspectiva, são atravessadas por um duplo movimento: o da descentralização e o da responsabilidade. Ao descentralizar o saber, reconhece-se que o conhecimento não é monopólio de um sujeito ou instituição, mas construção coletiva e dialógica. Contudo, esse reconhecimento não exime o professor de sua função ética. Ao contrário, exige que ele assuma a responsabilidade de criar condições para o exercício da autonomia e da reflexão crítica. Nesse caso, Bruno aponta para um modelo de didática aberta.¹⁸

Essa compreensão dialoga profundamente com a tradição crítica que fundamenta esta pesquisa. Assim como Adorno (1995) enxergava na educação um caminho possível para a emancipação diante da barbárie, Bruno (2021) reconhece nas docências digitais um território de disputa simbólica e formativa. O professor, em meio às lógicas das plataformas, precisa atuar como sujeito mediador entre o humano e o técnico, preservando o caráter ético e

¹⁸ Segundo a autora, didática aberta significam, “A didática aberta envolve expandir pensamento e prática para atuar junto com o outro, ou seja, se abrir para o trabalho em parceria, um trabalho que só pode ser realizado na partilha. A didática aberta só é possível se as ideias e as ações da docência forem desenvolvidas juntas (BRUNO, 2021, p.165).

reflexivo da educação. Isso significa reconhecer que o ambiente digital não é neutro — ele está impregnado de valores, ideologias e interesses econômicos. Portanto, a mediação educativa é também uma forma de intervenção crítica nesse cenário.

A autora compreende que ensinar na cultura digital requer romper com concepções tecnicistas e instrumentais, reconhecendo que o ato educativo envolve dimensões afetivas (Bruno, 2021), éticas e estéticas que não podem ser capturadas por um uso meramente operacional das tecnologias. Nesse sentido, Bruno (2021) defende uma docência fundada em conexões sensíveis, na qual o vínculo, a escuta e a atenção ao outro se articulam à reflexão crítica sobre os modos de produção do conhecimento no contexto das plataformas digitais. Tais práticas não se reduzem ao domínio de ferramentas, mas visam afirmar a presença — ainda que mediada — como princípio pedagógico, garantindo que emoções, narrativas e experiências dos estudantes sejam reconhecidas como parte constitutiva da aprendizagem. Assim sendo, as docências na cultura digital configuram-se como práticas de cuidado e, simultaneamente, de resistência às lógicas desumanizantes que atravessam a vida escolar.

No interior desse debate, a figura do professor é ressignificada: ele não é mais o transmissor de conteúdos nem o mero operador de ferramentas tecnológicas, mas o mediador de mundos simbólicos. Nesse sentido, ensinar na cultura digital significa criar espaços de partilha e invenção que resistam à velocidade e à dispersão que marcam as interações mediadas pelas tecnologias (Bruno, 2021). Essa compreensão demonstra um desafio próprio do tempo presente: deslocar o excesso de informações para experiências que produzam sentido, recolocando o saber em diálogo com a vida e reafirmando o ensinar como gesto ético, estético e comprometido com a formação humana.

Essa visão de docências rompe com a concepção neoliberal de sujeito autônomo e unitário. Na cultura digital, o educador e o educando são sujeitos em trânsito, compostos por múltiplas vozes e atravessamentos. A sala de aula, física ou virtual, torna-se um espaço de negociações discursivas e afetivas, onde o conhecimento se constrói entre — linguagens, sujeitos e mundos. É por estar nesse lugar que reside a potência transformadora da docência na cultura digital, entendida como prática de abertura e criação.

Desse modo, a articulação entre educação e cultura digital não pode ser reduzida a uma relação instrumental. Trata-se de um encontro entre dimensões éticas, políticas e culturais da formação humana na contemporaneidade. A cultura digital amplia as possibilidades de criação, expressão e compartilhamento, mas também expõe as contradições do tempo presente — como a precarização do trabalho docente, a sobrecarga informacional e

as novas formas de controle e vigilância (Zuboff, 2021). Cabe à educação, portanto, assumir o desafio de formar sujeitos críticos capazes de compreender, questionar e intervir nesse cenário.

A cultura digital, portanto, não é um fenômeno alheio à educação, mas um campo de disputa simbólica e política que redefine as formas de ensinar e aprender (Bruno; Couto, 2019). Paulo Freire (1987) já advertia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que o conhecimento emerge das relações concretas dos sujeitos com a realidade. Na cultura digital, ler o mundo implica decifrar algoritmos, discursos e representações que orientam as práticas e moldam as subjetividades. As plataformas, as redes e os dispositivos não apenas mediam a vida, mas a estruturam, influenciando o modo como se pensa, sente e aprende.

Bruno e Couto (2019), reforçam essa compreensão ao afirmar que educar, nesse contexto, significa formar sujeitos capazes de transitar criticamente pelas redes, reconhecendo as forças de controle, mas também as possibilidades de criação coletiva e de resistência¹⁹. O professor, portanto, assume o papel de mediador ético e político, responsável por tensionar a lógica tecnicista e transformar o ambiente digital em espaço de diálogo, colaboração e produção de sentido.

No entanto, é necessário reconhecer que esse sujeito também se encontra imerso nas mesmas transformações estruturais que atravessam a cultura digital contemporânea, muitas vezes sem condições objetivas e formativas adequadas para elaborar estratégias de resistência. A precarização do trabalho docente, a intensificação produtivista e a ausência de políticas públicas que incorporem elementos atuais para uma formação crítica limitam potência emancipatória da profissão. Assim, a escola não é automaticamente um espaço de reinvenção, mas um campo de disputas. Configura-se como um rizoma vivo de aprendizagens emancipatórias apenas na medida em que cria, coletiva e institucionalmente, condições para que o ato educativo se constitua como prática de liberdade e como exercício crítico diante das contradições do tempo presente.

¹⁹ As autoras colocam que, “Não compreendemos o sentido de redes sociais de aprendizagem sem que a colaboração, a interação, a integração, a cooperação, a coletividade e a cocriação estejam presentes. As transformações sociais e, em grande medida, educacionais se coadunam com a cultura que temos produzido, que pode ser compreendida como cibercultura” (Pesce; Bruno; Hessel, 2023, p.6).

2. Seção 2 – Saúde mental, adolescência e adoecimento na sociedade digital

A seguinte seção desloca o enfoque para o campo do adoecimento psíquico de adolescentes, articulando psicologia, adolescência e cultura digital a partir de uma leitura social e histórica. A análise inicia-se com a história da saúde mental como campo atravessado por disputas teóricas, institucionais e políticas, avançando para a discussão das relações entre capitalismo, tecnologia e adoecimento na contemporaneidade. Em seguida, a pesquisa volta-se à construção histórica da infância e da adolescência, evidenciando como esta última se configurou socialmente e como suas formas de vivência e de adoecimento se reconfiguram na cultura digital por meio de mediações algorítmicas, lógicas de exposição, vigilância e performance. Por fim, ao retomar as transformações nos sentidos atribuídos à infância e à adolescência ao longo do tempo, a seção evidencia como processos recorrentes de desproteção, regulação e exploração se atualizam no capitalismo de plataformas, permitindo compreender o adoecimento psíquico adolescente não como falha individual, mas como fenômeno social situado, central para o desenvolvimento da problemática desta pesquisa.

Dessa forma, o sofrimento psíquico, tal como é compreendido na contemporaneidade, não pode ser analisado como um fenômeno natural, universal ou restrito à dimensão individual. Ao contrário, trata-se de uma experiência historicamente produzida, cujas formas de manifestação, interpretação e tratamento variam conforme os modos de organização da vida social. A saúde mental, portanto, não é uma categoria neutra, mas atravessada por disputas de saberes, poder e interesses econômicos.

Ao analisar o sofrimento psíquico entre adolescentes, torna-se imprescindível compreender a constituição da própria noção de doença mental, situando-a em suas determinações sociais e em suas transformações ao longo do tempo. A compreensão é de que o adoecimento não é apenas fenômeno individual, mas expressão de contextos históricos, culturais, e de forma mais expressiva nos dias atuais contexto econômico. Isso permite interpretar a juventude contemporânea a partir das condições que atravessam suas vidas, reforçando o entendimento que esta pesquisa faz de que condições estruturais da sociedade, acabam também por moldar subjetividades.

Nesse movimento de analisar categorias a partir da história, torna-se igualmente necessário problematizar a própria noção de adolescência. Ela se constituiu como uma etapa natural do desenvolvimento humano, contudo, foi através dos séculos que passou a ser compreendida como uma categoria social. Nessa vertente, a adolescência, enquanto conceito, emerge e se consolida em determinados contextos sociais, sendo atravessada por expectativas,

normas e formas de regulação específicas, que variam conforme o tempo histórico e o modo de organização da sociedade (Schaly, 2022). Embora o adoecimento psíquico envolva fatores biológicos, genéticos e orgânicos, sua vivência e seus sentidos sociais não podem ser dissociados das condições materiais, culturais e simbólicas que atravessam a experiência da adolescência., e sua vivência não pode ser dissociada das condições materiais, culturais e simbólicas que a conformam.

Compreender a adolescência na cultura digital exige retomar o percurso que vai dos modelos biomédicos tradicionais à emergência de novas formas de sofrimento produzidas pela hiperconexão, nas quais a subjetividade juvenil é atravessada por vigilância, exposição contínua e demandas de performance. Assim, este capítulo apresenta os fundamentos teórico-históricos que possibilitam analisar o adoecimento psíquico de adolescentes para além da esfera clínica, situando-o como uma expressão social que interpela a realidade mundial, com especificidades no caso brasileiro.

2.1 Evolução histórica do conceito de infância e adolescência: fragilização, regulação e cultura digital

A análise do sofrimento psíquico juvenil no contexto da cultura digital exige, neste ponto, um deslocamento do foco interpretativo. Se, até aqui, o esforço esteve concentrado na compreensão das formas contemporâneas de adoecimento e de sua relação com a lógica algorítmica e a plataformização da vida social, torna-se necessário interrogar as condições estruturais que tornam esse sofrimento recorrente e socialmente tolerável. Trata-se, portanto, de compreender não apenas como o sofrimento é produzido, mas sob quais arranjos econômicos, técnicos, políticos e históricos ele se mantém e se reproduz, atravessando diferentes períodos e assumindo configurações específicas em cada contexto.

Nesse sentido, a inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital ocorre em um cenário marcado por profundas assimetrias de poder. Diferentemente dos adultos, esses sujeitos participam de ecossistemas digitais cuja arquitetura é definida por interesses econômicos alheios às suas necessidades de proteção, desenvolvimento e autonomia progressiva. Ainda que as plataformas digitais apresentem aspectos associados à ampliação da comunicação e do acesso à informação, elas também deslocam riscos e responsabilidades para indivíduos em formação, menos capazes de antecipar consequências, avaliar danos ou resistir às dinâmicas de captura da atenção e da exposição permanente que estruturam a economia digital contemporânea.

A centralidade da economia da atenção, articulada à lógica da autorregulação das plataformas (Selwyn, 2014) e à ausência de mecanismos eficazes de proteção, produz um ambiente no qual a condição de desproteção social vivenciada se torna parte comum da socialização contemporânea. Tal cenário não pode ser compreendido de forma apartada de processos históricos mais amplos de regulação da infância e da juventude, nos quais a proteção desses grupos sempre se deu de maneira tardia, seletiva e atravessada por interesses econômicos e políticos, mas também de uma necessidade das classes populares. É a partir disso que se torna possível analisar as formas pelas quais a economia digital opera sobre a infância e a juventude, produzindo assimetrias, violações e novos modos de sofrimento socialmente organizados.

Ao analisar os conceitos de infância e adolescência ao longo da história, percebe-se que tais categorias não são naturais nem universais, mas social e historicamente construídas. O que hoje se compreende como infância, associada a direitos específicos, proteção e reconhecimento de uma condição peculiar de desenvolvimento, foi concebido de maneira radicalmente distinta em outros contextos históricos. Segundo Philippe Ariès (1986), a noção acerca da infância e adolescência foi mudando de acordo com os séculos, sobretudo, com a ascensão da classe burguesa. Acerca disso, o autor expõe que:

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência [...]. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. (Ariès, 1986, p. 42).

Nesse sentido, relações antes socialmente aceitáveis, como o incesto, passam a ser progressivamente condenadas, indicando transformações profundas na organização social e nas formas de regulação da vida privada (Engels, 2019). Essas mudanças não ocorrem de forma isolada, mas em articulação com transformações mais amplas nas estruturas sociais.

A partir da modernidade, observa-se uma inflexão significativa na forma como a infância passa a ser concebida socialmente. Embora a mentalidade medieval permaneça presente entre as classes populares, é no interior da burguesia que se consolida um novo modo de compreender a criança, dando origem ao sentido de infância que se aproxima daquele vigente na contemporaneidade. Ariès (1986) evidencia que, nesse contexto, a inexistência de

uma noção específica de adolescência e a prolongada duração da infância relacionam-se, entre outros fatores, ao desconhecimento dos processos biológicos do crescimento humano. Ademais, a infância encontrava-se associada à ideia de dependência, de modo que a condição de “criança” não se restringia à idade cronológica, podendo ser atribuída a indivíduos já adultos que permaneciam em situação de subordinação ou tutela, como servos ou soldados (Ariès, 1986).

Tais mudanças se relacionam diretamente aos modos de produção e aos meios de sobrevivência - como a já citada ascensão da classe burguesa -, dando origem a formas de organização social mais complexas, ainda que profundamente desiguais. Tal organização privilegia a centralidade dos homens e institui estruturas voltadas à manutenção da dominação feminina, como a imposição da monogamia às mulheres, enquanto naturaliza a não monogamia masculina (Engels, 2019). Nesse contexto, a infância não se constitui como espaço de proteção, mas integra o conjunto das relações sociais subordinadas à hierarquia, ao controle e à exploração, compartilhando das mesmas lógicas que organizam a vida adulta.

Na Idade Média, observa-se uma diferenciação ainda incipiente da infância, frequentemente associada à impureza moral (Melo, 2021). No entanto, é a partir das transformações no mundo do trabalho que a condição infantil passa a ser objeto de maior problematização social. Com a Revolução Industrial e a ascensão da burguesia, crianças e jovens passam a integrar de forma sistemática a força de trabalho explorada. Melo disserta que:

O imaginário construído socialmente sobre o operariado, de imediato, nos remete a homens adultos, mas os dados vão desenhando outra dimensão de quem são, de fato, os operários do início da formação capitalista, colocando a infância no papel dos grandes responsáveis pela produção da riqueza, apropriada pela burguesia. Como forma de ilustrar esse cenário, imaginemos uma das maiores fábricas que conheçamos, em uma madrugada, com o céu ainda escuro, antes dos primeiros raios do sol. É cedo. E, nos portões, alguns adultos e inúmeras crianças, o que levaria facilmente a ser confundido com os portões escolares de nosso tempo. Seja nas indústrias de diferentes produtos ou nas minas, a presença da infância foi massiva e possibilitou a máxima extração de mais valor às custas da força de trabalho dela. A capacidade criativa e rebelde da condição própria das peripécias infantis já logo era estancada pela dureza da burguesia adulta. (Melo, 2001, p. 83-84).

Durante séculos, o trabalho infantil foi socialmente aceito como parte ordinária da organização produtiva, integrando-se de forma indistinta à exploração da classe trabalhadora como um todo (Engels, 2019). A inserção precoce de crianças nos processos de trabalho não

era percebida como violação ou exceção, mas como elemento funcional à reprodução das relações sociais vigentes, especialmente em contextos marcados pela necessidade de sobrevivência das famílias trabalhadoras e pela ausência de mediações institucionais de proteção.

Sendo assim, a infância não se configurava como etapa socialmente diferenciada, tampouco como tempo de formação ou cuidado, mas como força de trabalho disponível, sujeita às mesmas lógicas de disciplina, controle e hierarquização que organizavam o mundo adulto. A naturalização dessa condição contribuiu para tornar invisíveis as especificidades da experiência infantil, subordinando-a às exigências da produção e reforçando padrões históricos de desproteção que atravessam diferentes períodos e se reatualizam sob novas formas na contemporaneidade.

Nesse cenário, o período das grandes navegações e invasão de territórios com intuito de colonização por parte das potências europeias assume um caráter singular na exploração da infância. Não foi somente crianças negras africanas e dos povos originários das Américas que tiveram sua força de trabalho expropriada via escravização e seus corpos explorados. Meninas órfãs provenientes de Portugal também foram enviadas para a colônia nas Américas como parte de um projeto de ocupação e reprodução social, sendo destinadas ao casamento e à procriação com trabalhadores enviados para a exploração do território recentemente invadido. Tal prática evidencia que a infância e a juventude femininas foram incorporadas de forma funcional à lógica colonial, articulando dominação de gênero, controle dos corpos e interesses econômicos da metrópole. Acerca disso, Melo (2021) disserta que:

A história marítima das crianças nas embarcações também foi uma realidade durante o reinado português. Quando não acompanhadas dos pais, elas eram enviadas na condição de órfãs do Rei para a colônia brasileira, a fim de cumprirem os casamentos arranjados ou como grumetes e pajens. As violências no trajeto da navegação eram inúmeras, com constância nos abusos sexuais contra meninos e meninas, estas últimas, quando órfãs, eram mantidas virgens até a Colônia, em vistas do papel reprodutivo que viria a cumprir para a permanência dos projetos políticos e econômicos do Rei nas Colônias (Melo, 2021, p. 86).

Esse processo assume contornos ainda mais violentos quando se considera a realidade das crianças negras escravizadas nas Américas²⁰. Submetidas a condições extremas de

²⁰ A escravização da população negra constituiu uma forma de exploração radicalmente distinta e mais violenta, baseada na transformação de pessoas em mercadorias hereditárias, exploradas desde a infância e transmitidas como propriedade. Isso não elimina a existência de outras formas históricas de exploração de corpos, inclusive de crianças e jovens pobres, mas evidencia que a escravização negra operou sob uma lógica racializada, permanente e estrutural, cujos efeitos recaem desde o nascimento sobre a infância e a adolescência (Melo, 2021).

desumanização, essas crianças constituíram uma força de trabalho ainda mais precarizada, evidenciando que as concepções de infância sempre estiveram atravessadas por marcadores de classe e raça. A pobreza, a orfandade e outras expressões da desigualdade social expuseram crianças e jovens de maneira diferenciada às mazelas do capitalismo, reforçando a compreensão da infância não como etapa protegida da vida, mas como espaço legítimo de exploração e controle.

No Brasil, essa construção histórica é indissociável dos mais de três séculos de escravização. A Lei do Ventre Livre (1871) (Melo, 2021), frequentemente apresentada como marco progressista, evidencia essa contradição ao retirar das crianças escravizadas a possibilidade de liberdade plena durante a infância e parte da juventude, garantindo aos senhores o uso de sua força de trabalho. Tal legislação revela de forma explícita os interesses da classe dominante, que preserva a exploração mesmo sob o discurso de transição gradual, reforçando a instrumentalização da infância como recurso econômico.

Ao longo do século XX, as políticas voltadas à infância no Brasil se estruturam de forma excludente, consolidando a distinção entre crianças consideradas pertencentes à família e aquelas classificadas como “menores”. A promulgação da Lei de Menores de 1927 e, posteriormente, do Código de Menores de 1979 reforça a criminalização da pobreza e a responsabilização individual por condições socialmente produzidas, ainda que se afastem formalmente da ideia de punição criminal direta. Essas legislações expressam uma concepção de infância profundamente marcada pela seletividade e pelo controle.

As críticas ao Código de Menores de 1979 evidenciam esse caráter punitivista e conservador, especialmente ao submeter crianças e adolescentes à privação de liberdade em situações nas quais não detinham responsabilidade pelas condições que vivenciavam, como pobreza e ausência de políticas públicas, além da inexistência do devido processo legal (Silva, 2005). Nesse modelo, o sofrimento social é imposto para o indivíduo, enquanto as determinações estruturais permanecem intocadas.

A redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988 abrem caminho para a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que rompe, ao menos no plano jurídico, com a lógica menorista e institui uma perspectiva garantista. No entanto, o ECA não pode ser compreendido como produto exclusivo das lutas sociais, mas como resultado de interesses políticos, jurídicos e econômicos divergentes, formulado em um contexto de consolidação do neoliberalismo e de redefinição do papel do Estado.

A criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006) explicita essas contradições ao estabelecer princípios amplos de proteção que, na prática, se mostram sistematicamente descumpridos. A persistência de violações e violências contra crianças e adolescentes evidencia os limites de um modelo de regulação que reconhece direitos formalmente, mas falha em garantir condições concretas de proteção, reproduzindo padrões históricos de desproteção.

Esse percurso histórico permite compreender que a regulação da infância e da juventude sempre ocorreu de forma tardia, seletiva e profundamente atravessada por interesses econômicos e políticos. Ao reconhecer essa historicidade, torna-se possível analisar como, na contemporaneidade, a inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital reproduz padrões semelhantes de desproteção, deslocamento da responsabilidade e fragilidade regulatória, agora sob o domínio das grandes plataformas tecnológicas.

Nesse horizonte, as dinâmicas analisadas ao longo desta seção permitem compreender que a recorrente imersão de crianças e adolescentes na cultura digital os coloca diante de exigências que excedem suas condições materiais e subjetivas de desenvolvimento. Destarte, isso não constitui um fenômeno novo, mas a atualização de processos históricos de desproteção. A exploração de crianças e adolescentes, expressa na atribuição precoce de funções, responsabilidades e expectativas que deveriam ser próprias do mundo adulto, atravessa diferentes formações sociais, assumindo configurações específicas conforme as relações de produção e os modos de organização da vida social. Em contextos históricos nos quais a infância não se constituía como etapa claramente diferenciada — como na sociedade medieval —, a inserção precoce no trabalho e na vida social expressava a fragilidade das mediações protetivas, lógica que, embora transformada, reaparece na contemporaneidade sob novas formas. Schaly (2022) reforça esse sentido quando disserta sobre a evolução histórica do sentido de adolescência:

Ressaltamos que o despertar do interesse pela adolescência e pela sua denominação nasceu em decorrência da complexidade das sociedades modernas industrializadas e dos seus novos padrões de comportamento, que se difundiram a partir do século XX. Essa mudança vem a reforçar que ao pensarmos a adolescência, precisamos considerar as dimensões histórica, cultural, social e política, das quais ela faz parte e é resultante (Schaly, 2022, p.46).

Na contemporaneidade, contudo, essa exploração se modifica sob novas mediações do capitalismo de plataforma. Na cultura digital, crianças e adolescentes são expostos

precocemente a conteúdos, dinâmicas e expectativas que demandam capacidades de julgamento, autocontrole emocional e autorregulação incompatíveis com seus processos de formação. A lógica algorítmica das plataformas, orientada pela maximização do engajamento, contribui para borrar fronteiras entre infância, adolescência e vida adulta, ao naturalizar a exposição à violência, à sexualização, ao risco financeiro e à responsabilização individual por escolhas realizadas em ambientes profundamente assimétricos.

Essa forma contemporânea de exploração não se manifesta apenas como antecipação de responsabilidades, mas como exigência permanente de autogestão em um contexto marcado por aceleração, visibilidade contínua e competição simbólica. O adoecimento psíquico juvenil, nesse sentido, pode ser compreendido como uma das expressões possíveis desse descompasso entre as exigências impostas pelo ambiente digital e as condições concretas de elaboração subjetiva de crianças e adolescentes. Ao exigir maturidade onde ainda há formação, a sociedade digital atualiza, sob novas formas, antigas lógicas de desproteção.

Reconhecer a tendência histórica de tratar crianças e adolescentes como indivíduos já plenamente formados permite deslocar o debate do campo moral ou comportamental para a análise das condições estruturais que produzem vulnerabilidades específicas na infância e na adolescência. É a partir dessa compreensão que se torna necessário discutir, na seção seguinte, os limites das respostas individualizantes e a centralidade das políticas de proteção social, da escola e das redes de cuidado como espaços fundamentais de mediação, contenção e garantia de direitos diante dos impactos da cultura digital sobre o sofrimento psíquico juvenil.

2.2 Breve história da saúde mental e ciência: o sujeito do sofrimento

A infância, a adolescência e a saúde mental constituem temáticas muito sensíveis para a sociedade. Seja no sentido que envolvem formulação de respostas institucionais, mas até mesmo científicas e políticas ao longo da história. Longe de assumirem sentidos estáveis ou universais, essas categorias foram sendo historicamente construídas, redefinidas e tensionadas conforme as transformações sociais, culturais e econômicas de cada período. As formas contemporâneas de compreender o sofrimento psíquico, assim como o modo de olhar para crianças e adolescentes, resultam de processos relativamente recentes, que, no caso brasileiro, ganham contornos mais definidos ao longo do século XX, especialmente no âmbito das políticas públicas, da legislação e da produção científica. É nesse movimento histórico de

transformações e disputas que se insere a discussão sobre a história da saúde mental e da ciência.

Nesse sentido, precisamos olhar para o passado ao analisar a compreensão do sofrimento psíquico e daquilo que, em determinados períodos históricos, passou a ser denominado como “loucura”. Essa abordagem exige que se ultrapasse explicações naturalizantes ou estritamente biomédicas. Conforme argumenta Ana Bock (1999), a Psicologia, enquanto campo de saber, é uma produção histórica e social, profundamente vinculada às condições materiais, culturais e políticas de cada época. Dessa forma, também que as noções de normalidade, patologia e saúde mental não são universais, mas construídas a partir de determinados projetos de sociedade.

Historicamente, as experiências de sofrimento psíquico foram interpretadas de modos diversos. Os primeiros registros históricos sobre saúde mental remontam à Antiguidade. Tanto no Egito, quanto na Grécia, haviam registros que hoje lemos como questões de ordem psíquica, mesmo que, naqueles tempos, tenha sido compreendido de forma diferente. Ana Hock (1999) disserta que foi na Grécia que o que mais tarde se tornaria a psicologia surge:

É entre os filósofos gregos que surge a primeira tentativa de sistematizar uma Psicologia. O próprio termo psicologia vem do grego *psyché*, que significa alma, e de *logos*, que significa razão. Portanto, [pg. 32] etimologicamente, psicologia significa “estudo da alma”. A alma ou espírito era concebida como a parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção (Bock, 1999, p.41).

Trazer essa construção histórica é importante para que o fenômeno do adoecimento psíquico não fique deslocado no tempo histórico. Um dos fatores que nos diferencia do passado, não é só a tecnologia e avanços médicos, mas a capacidade de entender que questões de saúde, que vistas de forma, justamente por conta dessa falta de instrumentos técnico-operativos. Na Antiguidade e durante a Idade Média, tais experiências eram frequentemente compreendidas a partir de explicações religiosas, morais ou místicas (Foucault, 1978), pois naqueles mundos, sobretudo com a ascensão hegemônica do catolicismo

e do domínio da Igreja²¹, tais questões eram vistas pelo modo sobre a qual essas sociedades eram organizadas.

Após o Iluminismo na Idade Moderna e com a emergência da contemporaneidade, houve a consolidação do pensamento científico em determinadas áreas, especialmente a partir do século XVIII. Com isso, observa-se um deslocamento progressivo de crenças e mitos para explicações para o campo da razão médica e psicológica. Esse processo não ocorre de forma neutra, mas articulado às transformações sociais impostas pelo avanço do capitalismo e pela reorganização do trabalho, do tempo e da vida cotidiana (Foucault, 1978).

Segundo Bock (1999), a constituição da Psicologia científica está diretamente relacionada à necessidade de compreender, classificar e intervir sobre o comportamento humano em uma sociedade que passa a exigir disciplina, regularidade e produtividade. Nesse contexto, o sofrimento psíquico assume um significado de desvio individual, inadequação ou falha de adaptação. Em consonância a essa mudança de paradigma, temos que a medicalização da vida cotidiana, acompanha o processo de consolidação do capitalismo durante o século XVII²², contribuindo para a individualização de problemas que possuem raízes sociais profundas. Sobre isso, Michel Foucault (1978) expõe que:

É somente com o século XVII que a loucura será separada do conjunto dessas experiências, isolada, encerrada e submetida a um regime específico. Antes disso, ela circula, fala, ocupa lugar no mundo e participa de suas linguagens, de seus símbolos e de seus medos (Foucault, 1978, p. 21).

Um cenário que já era excludente e problemático a pessoas com agravos psíquicos, se acentuou na sociedade do Capital. O modo de produção capitalista institui um modelo específico de normalidade, baseado na capacidade de trabalhar, produzir, reproduzir e se adaptar às exigências sociais. Aqueles que não correspondem a esse modelo tendem a ser classificados como disfuncionais. Nesse sentido, a noção de saúde mental passa a operar como critério de manutenção da ordem social, delimitando fronteiras entre o aceitável e o

²¹A história da saúde mental se cruza com a da Igreja Católica, especialmente a partir das ideias de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Para Santo Agostinho, a compreensão do homem se organiza a partir da cisão entre corpo e alma, sendo esta última entendida como instância superior, imortal e vinculada à presença divina. Já em São Tomás de Aquino, em um contexto de crise medieval e de transição histórica, essa leitura é reelaborada a partir de Aristóteles, com a distinção entre essência e existência, ainda que subordinada à ideia de que apenas Deus poderia unificá-las plenamente. Essa concepção assegurou à Igreja o monopólio da interpretação do psiquismo e do sofrimento humano (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 44).

²² Com o declínio da lepra entre o final da Idade Média e o início da Modernidade, as estruturas de exclusão social foram mantidas e redirecionadas a outros grupos considerados desviantes, como pobres, presidiários e loucos. Entre os séculos XVI e XVII, esses mecanismos passam a operar sob novas justificativas morais e sociais, preservando a segregação como forma central de ordenamento da vida social (Foucault, 1978).

inaceitável, o normal e o patológico. Como aponta Bock (1999), essa lógica contribui para ocultar as determinações sociais do sofrimento, deslocando a responsabilidade de um modo de produção social para o indivíduo.

Esse processo se intensifica ao longo do século XX, à medida que se expandem os sistemas de classificação diagnóstica e as práticas de intervenção psicológica e psiquiátrica. Embora tais campos tenham desempenhado papel relevante na crítica às instituições manicomiais e na ampliação do debate sobre direitos em saúde mental, também reforçaram, em muitos momentos, a tendência à fragmentação do sofrimento humano em categorias clínicas estanques. Sobre o tratamento para problemas de ordem psíquica na atualidade, Silva (2019) disserta que:

Nos séculos posteriores até os dias atuais, este discurso autoritário permanece e, mesmo diante dos movimentos reformistas, a imagem do sujeito dito louco continua associada à de um doente, cujas atitudes e posicionamentos são condenados pela sociedade e, portanto, precisam ser isolados, seja em Comunidades Terapêuticas ou nos próprios hospícios, independentemente das condições de atendimento oferecidas (Silva, 2019, p.59).

É nesse ponto que a contribuição de Pierre Bourdieu se torna fundamental para compreender o sofrimento psíquico como fenômeno social. Em *A miséria do mundo* (2008), o autor propõe uma leitura do sofrimento que recusa hierarquizações simplistas entre “grande miséria” e “pequena miséria”. Para Bourdieu (2008), a ordem social contemporânea não apenas produz desigualdades materiais extremas, mas também multiplica formas sutis e cotidianas de sofrimento, relacionadas à posição ocupada pelos sujeitos no espaço social.

Conforme problematiza Bourdieu (2008), o sofrimento que atravessa a vida social contemporânea não pode ser reduzido à pobreza material ou interpretada como fragilidade individual: trata-se de uma miséria socialmente produzida, que se expressa em experiências cotidianas, resultantes de condições objetivas de existência marcadas pela precarização do trabalho, pelo enfraquecimento dos vínculos sociais e pela violência simbólica exercida pelas instituições. Ao transformar problemas coletivos em fracassos pessoais, a sociedade capitalista contribui para a individualização do sofrimento, fazendo com que dores estruturalmente produzidas sejam vividas de forma isolada, silenciosa e deslegitimada, ainda que afetem amplos segmentos sociais. Nas palavras do autor (2008):

Mas estabelecer a grande miséria como medida exclusiva de todas as misérias é proibir-se de perceber e compreender toda uma parte de sofrimentos característicos

de uma ordem social que tem, sem dúvida, feito recuar a grande miséria (menos, todavia, do que se diz com frequência), mas que, diferenciando-se, tem também multiplicado os espaços sociais (campos e subcampos especializados), que têm oferecido as condições favoráveis a um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria. E não se teria dado uma representação justa de um mundo que, como o cosmos social, tem a peculiaridade de produzir inúmeras representações de si mesmo, se não se tivesse feito seu lugar no espaço dos pontos de vista para essas categorias particularmente expostas à pequena miséria que são todas as profissões que têm por missão tratar a grande miséria ou falar dela, como todas as distorções ligadas à particularidade de seu ponto de vista (Bourdieu, 2008, p.13).

Ao articular a noção de *habitus* (2015) a essa leitura do sofrimento, torna-se possível compreender como as estruturas sociais se inscrevem nos corpos e nas subjetividades, orientando percepções, expectativas e modos de sentir. O adoecimento psíquico aparece, assim, como expressão das tensões entre disposições incorporadas ao longo da vida e as condições objetivas de existência. Quando essas tensões se intensificam e deixam de encontrar mediações coletivas, o sofrimento emerge como experiência individualizada, ainda que suas causas sejam sociais.

Essa abordagem permite deslocar a análise do sofrimento psíquico do campo exclusivo da clínica para uma leitura histórica e social. Ao longo da história, o adoecimento psíquico foi interpretado a partir de explicações místicas, religiosas e demonizantes²³, sendo posteriormente reconfigurado como um problema localizado no indivíduo, desvinculado de suas determinações sociais e históricas.

O adoecimento deixa de ser interpretado como falha individual e passa a ser compreendido como sintoma de uma ordem social que produz, de maneira sistemática, experiências de desamparo, insegurança e inadequação²⁴. Esse deslocamento é fundamental para compreender, posteriormente, como essas formas históricas de sofrimento se atualizam

²³ Segundo Foucault (1978), antes de sua medicalização, a loucura foi historicamente compreendida no interior de sistemas morais e religiosos, sendo associada à desordem espiritual, à transgressão da norma e à exclusão simbólica, e não à categoria de doença. No contexto medieval e pré-moderno, o sofrimento psíquico não era interpretado a partir de referenciais científicos ou clínicos, mas inscrito em uma cosmologia religiosa que articulava pecado, culpa, desvio moral e ameaça à ordem espiritual da comunidade. A figura do louco, nesse horizonte histórico, ocupava uma posição ambígua: simultaneamente temida, marginalizada e, em certos contextos, sacralizada, uma vez que podia ser compreendida tanto como sinal de proximidade com o sagrado quanto como manifestação do demoníaco. Desse modo, a loucura não se configurava como objeto de cuidado terapêutico, mas como problema moral, religioso e social, cuja gestão se dava por meio de práticas de exclusão, confinamento, vigilância e correção, antecipando formas institucionais de controle que apenas posteriormente seriam reorganizadas sob a lógica da racionalidade médica e psiquiátrica moderna

²⁴ A pesquisa não atribui todas as gamas de doenças psiquiátricas presentes no DSM-5 ao modo de produção capitalista, haja vista articulação histórica feita no início desta seção. Existem fatores genéticos, individuais e ambientais que podem causar adoecimento. Contudo, o fenômeno aqui analisado tem estreita relação com a lógica algorítmica, algo que fundamenta a compreensão de adoecimento sociogênico (Haidt, 2024).

na contemporaneidade, especialmente entre adolescentes, sob as condições impostas pela cultura digital (Haidt, 2024) e pelo capitalismo de plataformas.

Esse deslocamento histórico da compreensão do sofrimento psíquico também se expressa nas transformações institucionais, políticas e econômicas que atravessam o campo da saúde mental ao longo do século XX. E cabe aqui uma ligação entre capitalismo e saúde mental ocorrida no Brasil durante os anos 60:

A demanda por internações aumentou significativamente na década de 1960, quando é criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), de forma que o Estado começou a bancar os serviços psiquiátricos, mercantilizando a loucura, que passa a ser objeto de lucro para os proprietários de hospitais. Esta prática capitalista continua, conforme relatado pelo jovem Carrano, internado em 1974, que explica as consequências dessa tomada da loucura como um comércio lucrativo no livro *Canto dos Malditos*, que mais tarde daria origem ao filme *Bicho de Sete Cabeças* (SILVA, 2019, p. 56).

No contexto brasileiro, a Reforma Psiquiátrica representa uma inflexão importante ao tensionar o modelo manicomial e ao questionar práticas de exclusão historicamente dirigidas aos sujeitos em sofrimento (Silva, 2019). Mais do que uma mudança técnica no cuidado, trata-se de uma redefinição do lugar social do sofrimento psíquico, que passa a ser compreendido como questão de direitos e de inserção social. A autora expõe o que foi a Reforma Psiquiátrica:

Entende-se que estes dispositivos definem a Reforma Psiquiátrica, que consiste na diminuição de leitos hospitalares, desospitalização de pacientes de longa permanência e provisão de uma rede de serviços na comunidade, tais como os Centros de Atenção Psicossocial, as Residências Terapêuticas, os Centros de Convivência e a habilitação do município no Programa De Volta Para Casa (Silva, 2019, p.86).

Ainda que não elimine as contradições estruturais da sociedade capitalista, a Reforma Psiquiátrica contribui para deslocar o sofrimento do espaço exclusivo da institucionalização e do isolamento, reconhecendo-o como experiência humana que se produz no interior das relações sociais. Esse movimento aproxima a compreensão do adoecimento psíquico de uma leitura social, na medida em que evidencia que o sofrimento não se resolve apenas por intervenções individuais, mas exige transformações nas condições de vida, nos vínculos comunitários e no acesso a direitos.

Essa inflexão é coerente com a leitura bourdieusiana (2008) do sofrimento social, na medida em que rompe com a ideia de que apenas determinadas formas extremas de miséria merecem reconhecimento.

Dessa forma, a história da saúde mental e da constituição social da loucura evidencia que o sofrimento psíquico não pode ser compreendido fora das formas históricas de organização da vida social. Da moral religiosa à racionalidade médica, da exclusão manicomial à gestão institucional do sofrimento (Foucault, 1978), o que se observa é a permanência de dispositivos que produzem sentidos sobre doenças psiquiátricas e delimitam quais experiências podem ou não ser reconhecidas como legítimas. Ao deslocar essa análise para a contemporaneidade, torna-se possível compreender que o sofrimento psíquico juvenil não emerge como ruptura em relação a esse percurso histórico, mas como sua atualização em novas condições econômicas, materiais, técnicas e simbólicas. É nesse horizonte que se insere a análise das vivências juvenis na cultura digital, entendida não como resultado automático da tecnologia, mas das relações historicamente construídas entre sujeitos e artefatos técnicos. Assim como o rádio e, sobretudo, a televisão — frequentemente associada à ideia de “babá eletrônica” — produziram transformações nas formas de cuidado, socialização e atenção, os dispositivos digitais contemporâneos ampliam essas mediações, organizando experiências, vínculos e exposições que incidem sobre as expressões atuais do sofrimento psíquico (Haidt, 2024).

2.3 Capitalismo, cultura digital e sofrimento psíquico na contemporaneidade

A relação entre adoecimento psíquico e tecnologia não pode ser compreendida apenas como um fenômeno recente ou restrito à expansão das plataformas digitais no século XXI. Ao contrário, as inquietações em torno dos efeitos subjetivos da racionalidade técnica e da organização tecnológica da vida social atravessam diferentes momentos históricos, assumindo formas diversas conforme as condições materiais e simbólicas de cada época. Aqui, trago o exemplo de terrorismo doméstico estadunidense conhecido como *Unabomber*²⁵. Em 1995, Theodore Kaczynski teve seu texto *Industrial Society and Its Future* publicado em jornais de grande circulação, no qual expressava uma crítica radical à sociedade industrial e tecnológica,

²⁵ O chamado *caso Unabomber* refere-se à série de atentados cometidos por Theodore Kaczynski nos Estados Unidos entre 1978 e 1995, direcionados principalmente a universidades, companhias aéreas e indivíduos ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico (Hockmuller Menezes, 2023).

entendida por ele como responsável pela perda de autonomia humana, pela alienação e pela submissão dos indivíduos a sistemas técnicos impessoais²⁶ (Hockmuller Menezes, 2023).

Utilizo esse caso para iniciar esse tópico, pois ele cobre dois pontos fundamentais: adoecimento psíquico e tecnologia. Theodore Kaczynski, o terrorista conhecido como *Unabomber*, elaborou um texto que expressa um mal-estar difuso diante de um modelo de sociedade orientado pela eficiência, pela automação e pela submissão do humano a sistemas técnicos cada vez mais complexos. A crítica ali formulada não se dirige apenas às máquinas em si, mas à forma como a tecnologia passa a reorganizar o trabalho, o tempo, os vínculos sociais e a própria percepção de autonomia dos indivíduos²⁷. O que se anuncia é a perda progressiva da capacidade de autodeterminação frente a sistemas que operam de modo impessoal, abstrato e aparentemente inevitável.

Quando deslocado de sua autoria e das práticas violentas que lhe conferiram visibilidade, o manifesto — escrito antes da consolidação da internet comercial, das redes sociais e da plataformização da vida cotidiana, provavelmente entre os anos 70 e 90 (Hockmuller Menezes, 2023) — antecipa uma questão central da contemporaneidade: o desencaixe entre as exigências impostas pela organização tecnológica da sociedade e as possibilidades concretas de adaptação subjetiva dos indivíduos. A experiência de viver sob sistemas que demandam constante ajuste, desempenho e conformidade aparece como fonte de sofrimento, ainda que esse sofrimento não seja nomeado, elaborado ou reconhecido socialmente como tal.

Na atualidade, esse mal-estar se intensifica com a incorporação das tecnologias digitais à vida cotidiana desde a infância (Haidt, 2024). Diferentemente do contexto industrial clássico, em que a técnica se concentrava sobretudo no espaço do trabalho, a cultura digital atravessa todas as dimensões da existência, mediando relações afetivas, processos de socialização, construção identitária e formas de reconhecimento. A crítica à sociedade tecnológica, que no passado assumia contornos filosóficos ou políticos, reaparece hoje sob a forma de adoecimento difuso, ansiedade, esgotamento e sensação de perda de controle, especialmente entre adolescentes e jovens. Nas palavras de Schaly (2021):

²⁶ Este exemplo não é tomado como modelo explicativo, mas como indício histórico de um mal-estar que antecede a cultura digital.

²⁷ Ainda que o manifesto tenha se tornado conhecido em razão dos atos violentos cometidos por seu autor, análises acadêmicas posteriores chamam atenção para o fato de que o texto expressa, de maneira radical, um mal-estar diante da racionalidade técnica e da organização tecnológica da vida moderna (Hockmuller Menezes, 2023). A leitura aqui proposta não confere qualquer legitimidade à violência praticada, nem toma o caso como modelo explicativo, restringindo-se a compreendê-lo como registro histórico extremo de um mal-estar que antecede a centralidade social assumida pela cultura digital nas dinâmicas contemporâneas.

Agora, diante de uma nova configuração, na cultura digital, revela-se uma nova cultura adolescente, cuja arquitetura social, totalitária, homogeneizante e massificadora encontra-se sob a lógica do capital e do discurso neoliberal, que coloca ideais inalcançáveis para o chamado sujeito de si mesmo. Esse discurso, entrelaçado com o poder persuasivo das redes na internet e funcionando como um sistema normativo, foi adentrando em todas as esferas da vida e das relações sociais, avançando também no campo da educação. Nesse contexto, o mal-estar da juventude e o agravamento do sofrimento psíquico assumem uma dimensão sociopolítica, cujas manifestações se expressam no aumento significativo de queixas relacionadas ao adoecimento mental, bem como nas altas taxas de suicídio e de lesões autoprovocadas entre adolescentes nos últimos anos (Schaly, 2022, p. 111).

O manifesto de Kaczynski e sua crítica à tecnologia não é atual por simplesmente dependermos de tecnologia, pois atual é aquilo que atua sobre nós no tempo presente. E, nesse sentido, a atualidade do texto reside no fato de que hoje somos substancialmente mais dependentes de dispositivos técnicos e sistemas digitais do que no século XX. Essa dependência não se limita ao uso instrumental da tecnologia, mas se estende à organização do tempo, das relações sociais, da produção de sentido e da própria constituição subjetiva, especialmente entre adolescentes e jovens (Schaly, 2022).

A permanência dessa crítica não reside em uma oposição nostálgica à tecnologia, mas na constatação de que os sistemas técnicos, quando organizados sob a lógica do capitalismo contemporâneo, tendem a subordinar a vida humana a imperativos de eficiência, previsibilidade, rendimento e lucro de grandes corporações. Nesse sentido, a forma adoecedora que surge via meio digital, não é um elemento neutro ou efeito colateral dos avanços tecnológicos. As empresas, seus donos têm interesses e ideologias. Acerca disso, Zuboff (2021) disserta que:

Um fato fundamental para nossa conversa é que o capitalismo de vigilância foi inventado por um grupo específico de seres humanos num tempo e lugar específicos. Não é um resultado inerente à tecnologia digital, tampouco uma expressão necessária do capitalismo de informação. Ele foi elaborado de maneira intencional num momento da história, mais ou menos da mesma forma que os engenheiros e funileiros da Ford Motor Company inventaram a produção em massa na Detroit de 1913 (Zuboff, 2021, p.110).

Há ideologia por trás da tecnologia, a partir de sua aproximação com o liberalismo enquanto forma hegemônica de organização social. Destarte, as tecnologias digitais não podem ser compreendidas como instrumentos neutros ou meramente técnicos, uma vez que são produzidas, financiadas e operadas a partir de interesses econômicos e políticos bem definidos. Não é coincidência que as *Big Techs* tenham sede e, na maioria das vezes,

proprietários estadunidenses, o que revela a centralidade do liberalismo econômico e político na conformação da cultura digital contemporânea. Essa concentração de poder tecnológico em poucas corporações privadas expressa um modelo de sociedade que privilegia a lógica do mercado, da concorrência e da responsabilização individual, deslocando para os sujeitos os custos sociais, éticos e psíquicos de sistemas que operam em escala global. Sobre o liberalismo enquanto matriz ideológica que atravessa o discurso da tecnologia digital, Selwyn (2014) disserta:

Talvez não seja surpreendente que a ideologia libertária tenha sido estreitamente alinhada ao desenvolvimento da tecnologia digital. Pode-se argumentar que a tecnologia digital oferece uma tela em branco para várias vertentes de pensamento libertário serem imaginadas e (em parte) operacionalizadas – em particular, permite que se privilegiem o usuário soberano e os princípios da autoresponsabilização e autodeterminação (Selwyn, 2014, p. 20).

Dessa forma, o processo mais amplo de plataformização da vida social, a lógica algorítmica se consolida como um de seus principais princípios estruturantes. Se a plataformização desloca a mediação social para estruturas digitais centralizadas, é a racionalidade algorítmica que organiza o funcionamento interno dessas arquiteturas, convertendo experiências humanas, relações sociais e práticas culturais em fluxos de dados, métricas e padrões de comportamento. Trata-se, portanto, não apenas de uma transformação técnica, mas da instauração de uma forma específica de racionalidade social, orientada pela quantificação da experiência, pela previsibilidade dos comportamentos e pela otimização contínua dos fluxos de atenção e engajamento. Destarte, é nesse cenário que diferentes análises passam a situar os algoritmos não como ferramentas neutras, mas como estruturas organizadoras da vida social e da experiência subjetiva contemporânea, especialmente no contexto das plataformas digitais. Segundo Romanini e Mielli (2021):

Diante da superabundância informativa, um novo agente surge para organizar, selecionar e distribuir as informações: os algoritmos. Essa nova intermediação algorítmica, que ocorre no interior das plataformas monopolistas digitais, define como se dá o fluxo de informações para cada usuário da plataforma (Romanini e Mielli, 2021, p.151).

Ademais, os algoritmos não operam como simples mecanismos de ordenação da informação, mas como dispositivos sociotécnicos centrais na organização da vida social contemporânea. Eles estruturam regimes de visibilidade, hierarquizam conteúdos, modulam

interações, produzem padrões de circulação simbólica e organizam as formas de reconhecimento social no interior das plataformas. A mediação algorítmica, assim, não deve ser compreendida como neutra, automática ou objetiva, mas como uma forma historicamente situada de racionalidade, atravessada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, diretamente vinculada às lógicas de funcionamento do capitalismo digital e da economia de dados. Segundo Haidt (2024):

Os adolescentes da geração Z passaram muito menos tempo brincando, conversando, tendo contato com seus amigos e parentes, ou até mesmo fazendo contato visual com eles, o que reduziu suas interações sociais corporificadas e essenciais para o bom desenvolvimento humano. Assistiram a um número cada vez maior de vídeos criados por usuários e empresas de entretenimento transmitidos por streaming, oferecidos por reprodução automática e por algoritmos projetados para mantê-los conectados o máximo possível. Ser socialmente bem-sucedido nesse universo exigia que eles dedicassem grande parte de sua consciência — o tempo todo — a gerenciar o que viria a se tornar sua marca na internet, condição necessária para aceitação pelos pares em uma fase vital do desenvolvimento. Nesse processo, a atenção, a sociabilidade e a própria experiência de si passaram a ser mediadas por sistemas digitais concebidos para capturar engajamento contínuo (Haidt, 2024, p. 12–13).

Essa racionalidade algorítmica se articula de forma estrutural aos modelos de negócio que sustentam as plataformas digitais, assentados na captura sistemática de dados, na ampliação do engajamento e na monetização da atenção. Longe de se orientar por critérios formativos, éticos ou emancipatórios, tal lógica opera pela intensificação do tempo de permanência dos sujeitos nas plataformas, pela oferta incessante de estímulos e pela indução de práticas reiteradas de consumo, interação e exposição. Nesse movimento, desejos, afetos, preferências e comportamentos deixam de se constituir apenas no plano da experiência social direta e passam a ser progressivamente modulados por sistemas automatizados que funcionam segundo parâmetros de rentabilidade, conversão e extração de valor. Essa dinâmica que Romanini e Mielli (2021) analisam de forma detida ao explicitar os fundamentos econômicos e políticos que orientam a mediação algorítmica no interior do capitalismo de plataforma:

O modelo econômico das plataformas de redes sociais, focado na captura da atenção do usuário a partir da criação de dispositivos que incentivam a conexão permanente, estimula a ultraexposição das pessoas e de suas vidas na busca por visibilidade, aprofundando a existência de uma sociedade do espetáculo, fragmentada por imagens difusas e descontextualizadas, que embaralham os processos de construção simbólica. Nesse sentido, o espetáculo representa uma nova fase do domínio da economia capitalista sobre a vida social, marcada pela passagem da primazia do ser para o ter e, posteriormente, para o aparecer, instaurando o reinado soberano da aparência (Romanini; Mielli, 2021, p. 146, apud Debord, 2005).

Nesse sentido, o julgamento iniciado nos Estados Unidos contra a *Meta* e o *Google*, por acusações de desenvolvimento de mecanismos deliberadamente viciantes em plataformas como *Instagram* e *YouTube*, materializa juridicamente essa lógica de captura da atenção e de produção da dependência como parte estrutural dos modelos de negócio digitais, deslocando o debate do plano exclusivamente ético ou pedagógico para o campo da responsabilização civil das corporações tecnológicas pelos efeitos psicossociais de suas arquiteturas algorítmicas sobre jovens usuários²⁸.

A articulação entre lógica algorítmica e adoecimento psíquico juvenil, portanto, não se configura como um efeito secundário ou colateral do uso de tecnologias, mas como expressão de uma reconfiguração estrutural da experiência social. A adolescência, marcada por processos intensos de formação identitária, vulnerabilidade emocional, busca de reconhecimento e pertencimento social, passa a ser atravessada por arquiteturas digitais organizadas por métricas de visibilidade, comparação social permanente, exposição contínua e regimes de engajamento algorítmico. A pesquisa realizada pela *Think Twice Brasil* (2024) endossa e traz novos elementos sobre adoecimento, mas também de misoginia e *cyberbullying*:

Muitos vídeos recomendados pelos algoritmos apresentaram um tom machista disfarçado de peças humorísticas. Nos primeiros dias de interação com o TikTok, a rede social recomendou diversos vídeos com um tom machista disfarçado de peças humorísticas. Como esses vídeos repetidamente e intencionalmente fizeram a mesma “piada”, transformando palavras que, na língua portuguesa, são femininas em masculinas e substituindo o artigo “a” por “o”, esses vídeos foram categorizados como casos de *cyberbullying* (TTB, 2024, p.10).

Dessa forma, a experiência de adolescentes, assim, deixa de se constituir prioritariamente no campo das interações corporificadas e passa a ser mediada por fluxos digitais orientados por sistemas automatizados de seleção, recomendação e hierarquização de conteúdos. Sendo assim, a saúde mental de adolescentes, não pode ser compreendido apenas como efeito do uso excessivo de tecnologias, nem reduzido a comportamentos individuais ou fragilidades subjetivas, mas como parte de uma configuração estrutural mais ampla, na qual plataformas e algoritmos operam como dispositivos de reforço de sistemas de

²⁸ *META* e *Google* enfrentam processo nos EUA sobre a responsabilização de material reconhecidamente nocivo e viciantes em redes sociais para adolescentes (G1, 2025).

dominação-exploração²⁹ — patriarcado e racismo — para a manutenção de sistemas milenares que moldam a vida social.

Ainda sobre a temática de gênero, tanto Haidt (2024), quanto o relatório da *Think Twice Brasil* (2024), trazem importantes demarcadores de gênero na forma de adoecimento. O adoecimento psíquico de meninas adolescentes se manifesta de forma distinta, como distorção de imagem, além de ansiedade e depressão. Isso também se reflete nas plataformas utilizadas, enquanto os meninos ficam em ambientes, em sua maioria, ligado a jogos, as meninas ficam em redes sociais, como *Instagram* e *Tiktok*. Essa divisão de gênero é destrinchada por Haidt (2024):

Por muito tempo, pensou-se que os meninos eram mais agressivos que as meninas, e, se considerarmos apenas violência e ameaças físicas, eles são mesmo. Eles também se interessam mais por histórias e filmes sobre esportes, luta, guerra e violência, temas que apelam para motivações relacionadas à agência. Tradicionalmente, os meninos negociam quem tem um status social superior ou inferior em parte com base em quem seria capaz de dominar quem numa briga, ou quem seria capaz de insultar quem sem medo de represálias violentas. No entanto, como as meninas têm motivações de comunhão mais fortes, a maneira de realmente machucá-las é atingir seus relacionamentos — por exemplo, espalhando boatos, fazendo as amigas se voltarem contra elas e diminuindo seu valor como amigas. Pesquisadores descobriram que a “agressão indireta” (que inclui prejudicar os relacionamentos e a reputação dos outros) é mais prevalente nas meninas que nos meninos — porém apenas no fim da infância e na adolescência. Se uma menina sente que está perdendo seu valor, a ansiedade dispara. Se a queda apontada no sociômetro for significativa, ela pode entrar em depressão e pensar em suicídio. Para adolescentes deprimidas ou relegadas ao ostracismo, a morte física representa o fim da dor, enquanto a morte social é o inferno na terra (Haidt, 2024, p.186).

Contudo, embasada por leituras acerca de gênero (Saffioti, 1987) e patriarcado (Lerner, 2019), percebe-se que essa diferença comportamental é fruto de uma construção social de performance de gênero, do que necessariamente por diferenças biológicas.

Estudos recentes reunidos por Haidt (2024) indicam que o aumento de quadros de sofrimento psíquico entre crianças e adolescentes não pode ser compreendido como resultado direto de causas biológicas individuais, mas como expressão de processos socialmente produzidos. Ao analisar dados históricos e contemporâneos, o autor evidencia que determinadas formas de adoecimento emergem e se intensificam em contextos coletivos marcados por estresse social, insegurança e transformações nas formas de comunicação.

²⁹ Segundo Saffioti (1987), o sistema de dominação-exploração designa uma forma estrutural de organização social na qual relações de classe, gênero e raça, onde operam de maneira articulada, produzindo e legitimando desigualdades materiais e simbólicas. Trata-se de um sistema que se sustenta não apenas pela coerção direta, mas pela naturalização das hierarquias sociais e pela reprodução cotidiana das assimetrias de poder, fazendo da violência um elemento constitutivo — e não excepcional — da ordem social vigente.

Nesse sentido, Haidt (2024) evoca o importante conceito de sociogênico, nas palavras do autor:

Em 1997, Leslie Boss, então pesquisadora dos Centros de Pesquisa e Prevenção de Doenças, publicou uma revisão da literatura histórica e médica sobre epidemias “sociogênicas”.⁵⁶ (“Sociogênico” significa “gerado por forças sociais”, em vez de biologicamente.) Boss notou duas variantes recorrentes ao longo da história. A “variante ansiosa”, cujos sintomas mais comuns são dor abdominal, dor de cabeça, tontura, desmaios, náusea e hiperventilação, e a “variante motora”, cujos sintomas mais comuns são “dança histérica, convulsões, risadas e pseudoconvulsões”. As “epidemias de dança”, como foram chamadas pelos historiadores, varriam vilarejos da Europa medieval de tempos em tempos, levando seus habitantes a dançar até morrer de exaustão. Quando essas variantes ocorreram em décadas recentes, as autoridades médicas não conseguiram observar nenhum tipo de toxina ou poluição ambiental que pudesse ter provocado os sintomas. O que observaram, repetidamente, foi que adolescentes meninas corriam um risco mais alto de sucumbir aos transtornos que qualquer outro grupo, e que os surtos tinham maior probabilidade de ocorrer depois que a comunidade fosse alvo de um fator de estresse ou de uma ameaça (Haidt, 2024, p.186).

Além da questão sociológica, uma outra manifestação desse fenômeno ocorre através de questões técnicas que se relacionam diretamente com o capitalismo. Nesse sentido, torna-se necessário se debruçar sobre outras percepções de transformações contemporâneas da vida social, que vão a partir do avanço técnico ou da difusão de dispositivos digitais. O que se observa é a consolidação de um método específico do capitalismo contemporâneo — o capitalismo de vigilância³⁰ — que reorganiza formas de acumulação, regimes de poder e modos de governar condutas, valendo-se das tecnologias digitais como meio privilegiado de operação. A tecnologia, nesse contexto, não atua como causa autônoma, mas como suporte material de uma lógica econômica que orienta seu desenho, seu uso e sua naturalização social. Tal deslocamento analítico permite afastar leituras tecnicistas ou deterministas e situar o debate no plano das racionalidades sociais que atravessam e dirigem a mediação tecnológica no presente. Acerca disso, Zuboff (2021) expõe que:

O capitalismo de vigilância não é tecnologia; é uma lógica que permeia a tecnologia e a direciona numa ação. O capitalismo de vigilância é uma forma de mercado que é inimaginável fora do meio digital, mas não é a mesma coisa que “digital”. [...] É o capitalismo o responsável por atribuir a etiqueta de subjugação e impotência, não a tecnologia. O fato de o capitalismo de vigilância ser uma lógica em ação e não uma tecnologia propriamente dita é um ponto vital porque os capitalistas de vigilância querem que pensemos ser tais práticas expressões inevitáveis das tecnologias que

³⁰ Segundo Zuboff (2021) capitalismo de vigilância refere-se a uma nova lógica de acumulação do capitalismo contemporâneo baseada na apropriação sistemática da experiência humana como matéria-prima gratuita, convertida em dados comportamentais, processada para fins de previsão e comercializada em mercados de comportamentos futuros, produzindo assim novas formas de poder econômico, político e social.

empregam. Por exemplo, em 2009 o público descobriu que o Google mantém nosso histórico de pesquisas por tempo indeterminado: dados que são acessíveis como matéria-prima também estão disponíveis para agências de inteligência e agentes de aplicação da lei (Zuboff, 2021, p. 30–31).

Assim, retomar criticamente textos que questionaram a sociedade tecnológica em momentos anteriores permite compreender que o adoecimento associado às tecnologias não é um efeito colateral inesperado da era digital, mas parte constitutiva de um modelo de organização social que transforma meios em fins e subordina a experiência humana à racionalidade técnica. A atualidade desses apontamentos reside justamente no fato de que, ao invés de serem superadas, as contradições apontadas se aprofundaram, deslocando-se do plano da crítica explícita para o cotidiano silencioso do sofrimento psíquico contemporâneo.

Esse tipo de crítica não se esgota, portanto, no nível das formulações teóricas ou na análise abstrata da organização social. Ela se torna visível nas práticas cotidianas e nas formas concretas de viver, comunicar-se e estabelecer vínculos, produzindo efeitos desiguais conforme as posições sociais ocupadas (Schaly, 2022). Ao incidir sobre experiências situadas, a lógica tecnológica passa a atravessar de maneira específica determinados grupos, expondo-os de forma diferenciada aos seus riscos, exigências e impactos.

Aqui, esta pesquisa visa destacar a chamada plataformização como um processo histórico, econômico e estrutural por meio do qual diferentes dimensões da vida social passam a ser progressivamente mediadas por plataformas digitais. Esse fenômeno não se restringe à incorporação de tecnologias no cotidiano, mas expressa uma reconfiguração profunda das formas de organização social, econômica, cultural e educativa, sustentada por infraestruturas digitais centralizadas, baseadas na extração de dados, na automação de processos e na mediação técnica das interações sociais. Nesse sentido, as plataformas não operam como ferramentas mas como mediações feitas por empresas com interesses políticos e econômicos.

Tal processo está diretamente articulado à consolidação da lógica algorítmica como racionalidade organizadora da vida social. A experiência humana passa a ser traduzida em dados, padrões, métricas e modelos estatísticos, tornando-se passível de classificação, hierarquização, previsão e controle por sistemas computacionais. A vida social deixa de ser apenas vivida e passa a ser processada, convertida em informação calculável e operacionalizável. Nesse movimento, práticas sociais complexas são reduzidas a fluxos de dados e probabilidades, e decisões passam a ser mediadas por modelos algorítmicos opacos, não transparentes e tecnicamente organizados. Nesse sentido, Selwyn expõe que:

Uma característica importante da mentalidade tecno-fundamentalista é uma crença no que tem sido chamado ‘Computacionalismo’. O ‘computacionalismo’ concebe o mundo em termos de algoritmos estatísticos ajustáveis e refináveis, que oferecem a simplicidade de um maior controle oferecido pela lógica booleana e pelo dígito binário. Dessa forma, qualquer aspecto da sociedade – incluindo a educação – pode ser visto como um problema computacional que pode ser abordado a partir do pensamento e da lógica computacional (Selwyn, 2014, p. 56).

No interior da plataformização, a lógica algorítmica não atua apenas no plano técnico, mas também no plano simbólico, cultural e político. Ela redefine formas de sociabilidade, modos de produção de sentido, regimes de visibilidade e padrões de reconhecimento social, interferindo diretamente nos processos de subjetivação. O social passa a ser organizado por sistemas de recomendação, ranqueamento, curadoria automatizada e modulação de comportamento, que estruturam o acesso à informação, às interações e aos espaços de participação. Assim, plataformas e algoritmos deixam de ser meios e passam a atuar como dispositivos de poder, governando fluxos de atenção, circulação de discursos e formas de pertencimento. Zuboff (2021) expõe como se desdobra esse modelo:

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provêm da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar. Nessa fase da evolução do capitalismo de vigilância, os meios de produção estão subordinados a “meios de modificação comportamental” cada vez mais complexos e abrangentes. Dessa maneira, o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de instrumentalismo (Zuboff, 2021, p. 24).

A compreensão dominante sobre as tecnologias digitais costuma se apoiar na ideia de neutralidade técnica, segundo a qual plataformas, algoritmos e sistemas informacionais seriam apenas recursos disponíveis para uso, desprovidos de intencionalidade ou direcionamento político. Esse discurso, amplamente difundido, contribui para ocultar o fato de que tecnologias são produzidas, financiadas e operadas dentro de relações sociais específicas, respondendo a interesses econômicos e projetos de poder concretos³¹ (Zuboff, 2021). Ao serem apresentadas como inevitáveis, eficientes ou simplesmente “naturais” ao avanço da

³¹ Acerca dos interesses políticos e econômicos das *Big Techs* pode ser observado nos ataques públicos de Elon Musk às instituições brasileiras. O embate entre a direção do *Twitter* (atual *X*) e o Supremo Tribunal Federal, em especial em razão de decisões do ministro Alexandre de Moraes que exigiam o cumprimento de ordens judiciais, resultou na suspensão da plataforma no Brasil, fundamentada na legislação nacional e na afirmação da soberania jurídica do Estado frente às plataformas digitais (G1, 2024).

sociedade, as tecnologias digitais passam a operar como mediadoras invisíveis da vida social, ao mesmo tempo em que seus efeitos são deslocados para o plano das escolhas individuais. Essa falsa neutralidade não apenas encobre as assimetrias que atravessam a produção tecnológica, como também dificulta a identificação dos interesses que orientam seu funcionamento, sobretudo quando vinculadas às dinâmicas do capitalismo contemporâneo e às estratégias das grandes corporações que controlam essas infraestruturas. Acerca de ideologias por trás da tecnologia, Neil Selwyn (2014), disserta que:

Quando ideologia é vista nesses termos, podemos construir fortes argumentos no sentido de conceber a tecnologia digital como um dos ‘mecanismos’ fundamentais que conferem uma ‘existência real’ à ideologia na sociedade contemporânea. Há, certamente, uma aceitação generalizada da natureza ideológica da tecnologia a perpassar a literatura das Ciências Sociais. Na verdade, mais de trinta anos de escrita e pesquisa nas sociologias da tecnologia, conhecimento e ciência detalharam como todas as tecnologias são carregadas, até certo ponto, de valores e relações sociais implícitas (Selwyn, 2014, p. 14–15).

Nesse ponto, torna-se necessário deslocar a análise para os sujeitos que vivenciam essas transformações desde o início de seus processos de socialização. As adolescências contemporâneas são formadas em um contexto no qual a organização tecnológica da vida não aparece como novidade, mas como condição ordinária de existência. Isso implica que as exigências, ritmos e formas de regulação próprias da sociedade digital incidem sobre sujeitos ainda em formação, atravessando precocemente suas experiências de tempo, reconhecimento e pertencimento.

2.3 Adolescência na cultura digital: historicidade, mediações e sofrimento psíquico

A adolescência não constitui uma etapa natural ou universal do desenvolvimento humano, mas uma categoria social historicamente construída. Embora sua consolidação enquanto conceito ocorra apenas no século XX, o reconhecimento da adolescência como fase distinta da vida começa a se delinear a partir do século XVI, inicialmente entre grupos sociais privilegiados, quando emerge a percepção de diferenças entre as idades. O próprio uso do termo evidencia esse processo gradual: enquanto a designação masculina “adolescente” aparece no francês antigo ainda no século XIII, a forma feminina surge apenas no século XV, e somente por volta de meados do século XIX os dicionários passam a associar a adolescência a aspectos psicológicos e sociais. Diferentemente da puberdade — termo de origem latina vinculado às transformações fisiológicas e corporais que marcam o encerramento da infância

—, a adolescência se constitui como uma categoria relacional e social, atravessada por expectativas, normas e formas específicas de regulação que variam conforme o contexto histórico (Schaly, 2022).

Assim, o adoecimento psíquico de adolescentes não pode ser compreendido como expressão atemporal ou universal, mas como fenômeno historicamente situado, constituído por múltiplas mediações sociais, culturais, tecnológicas e biológicas. Ainda que existam predisposições genéticas, sequelas de acidentes, condições neurológicas e diversas determinações orgânicas e ambientais capazes de desencadear processos de adoecimento psíquico, essas dimensões não operam de forma isolada, mas se articulam às configurações históricas e sociais de cada período. Se, em outros contextos, as formas de adoecimento estiveram associadas a regimes disciplinares, instituições de controle, moralidades religiosas e modelos familiares específicos, no capitalismo digital contemporâneo elas passam a se organizar também em torno da centralidade das plataformas, da presença contínua de dispositivos e da incorporação precoce de lógicas algorítmicas na vida cotidiana. É nesse terreno que as contradições anteriormente discutidas se atualizam, assumindo configurações particulares no modo como adolescentes e jovens constroem vínculos, percebem a si mesmos e experienciam o mundo social.

Plataformas digitais passam a atuar como dispositivos que modulam comportamentos, hierarquizam visibilidades e produzem regimes específicos de exposição, incidindo diretamente sobre a forma como adolescentes percebem a si mesmos, aos outros e ao mundo social. Segundo Schaly (2022):

Essa nova era tem sido considerada a mais profunda e abrangente na história, não só pela forma como vem transformando os objetos, os espaços, as relações, os elos entre público e privado, a noção de tempo, entre outros, mas também pelas mudanças que vem proporcionando na forma das pessoas viverem, trabalharem, pensarem, sentirem e se relacionarem, apontando para novos modos de subjetivação (Schaly, 2022, p.68).

Ao situar a análise do sofrimento psíquico juvenil nesse horizonte, esta seção busca compreender como as transformações tecnológicas contemporâneas se articulam às dinâmicas do capitalismo e às condições concretas de vida das juventudes. O objetivo não é atribuir às tecnologias um papel causal isolado, mas analisar como elas intensificam processos sociais, ambientais e biológicos mais amplos, contribuindo para a produção de experiências de

desgaste, insegurança e desamparo que atravessam o cotidiano dos adolescentes na atualidade.

O relatório *Algoritmos, Violência e Juventude no Brasil*, elaborado pelo *Think Twice Brasil* (2024), evidencia como adolescentes e jovens são expostos de forma recorrente a conteúdos violentos, discriminatórios e extremistas, muitas vezes sem buscá-los ativamente. A lógica da recomendação algorítmica, orientada pela maximização do engajamento, tende a intensificar a circulação desse tipo de conteúdo, transformando a violência em elemento recorrente da experiência digital cotidiana. O relatório aponta que:

Ao analisar alguns vídeos compartilhados no *TikTok* sobre massacres em escolas no Brasil, as pesquisadoras Gabriela Rodrigues Almeida e Daniela Osvald Ramos observaram algumas técnicas que têm sido frequentemente usadas para disfarçar apelos à violência: uso de músicas virais em vídeos mostrando imagens do autor de ataques violentos e/ou de suas vítimas; criação de peças de *fanfiction* apresentando agressores e/ou vítimas de ataques violentos como protagonistas; produção de vídeos de crimes reais, descrevendo crimes horrendos e massacres de forma que possa induzir os usuários da internet a buscar mais informações e/ou efetuar ações similares (TTB, 2024, p.28).

Tal dinâmica contribui para processos de banalização da violência, dessensibilização afetiva e produção de medo difuso, afetando diretamente a forma como os jovens percebem a si mesmos, o outro e o mundo social. Os dados apresentados pelo estudo indicam que parte significativa dos jovens entrevistados relata alterações na forma de perceber a violência, bem como sentimentos de insegurança e angústia associados à navegação constante em ambientes digitais (TTB, 2024). Trata-se de um sofrimento que não se manifesta necessariamente como demanda clínica, mas como desgaste cotidiano, retraimento social e sensação permanente de ameaça. Essa forma de sofrimento dialoga com a leitura de Bourdieu (2008) ao evidenciar que a dor socialmente produzida não se restringe à miséria material extrema, mas se expressa também em experiências simbólicas de desvalorização, instabilidade e perda de sentido.

Outro elemento central desse processo é a expansão das plataformas de apostas e jogos de azar online, que operam segundo a lógica da recompensa imediata e da promessa de ganho rápido. Embora frequentemente analisadas a partir de categorias clínicas, essas práticas revelam sobretudo a articulação entre precarização das condições de vida, ilusão de mobilidade social e captura da atenção. O envolvimento compulsivo com apostas digitais expressa uma tentativa de responder, no plano individual, a contradições estruturais que produzem frustração, instabilidade e insegurança material, deslocando para o sujeito a responsabilidade por lidar com os efeitos desse modelo econômico (Ribas et al., 2025).

Além da exposição à violência simbólica, a economia digital contemporânea incorpora outras formas de captura da subjetividade juvenil, como a popularização de plataformas de apostas e jogos de azar online. O chamado “Jogo do Tigrinho”³² ilustra esse processo ao evidenciar como a promessa de ganho rápido e a lógica da recompensa imediata (Ribas et al., 2025) se articulam à plataformização do risco. Embora frequentemente enquadradas em termos clínicos, essas práticas revelam, sobretudo, a dinâmica econômica que transforma expectativa, frustração e vulnerabilidade social em mercadoria

Sendo assim, uma das expressões do adoecimento é a ludopatia (Ribas et al., 2025). Essas práticas não podem ser compreendidas como resultado de fragilidades individuais, mas como um fenômeno da cultura digital sob vigência o capitalismo ligado à lógica algorítmica. Tal sistema estimula a exposição ao risco, naturaliza a instabilidade e desloca para o sujeito a responsabilidade por lidar com seus efeitos. Isso denota mais um tentáculo do capitalismo, não só na exploração e adoecimento, mas na propaganda vazia feita por *influencers* que vendem um estilo de vida inalcançável. Nesse cenário, a juventude, enquanto grupo social historicamente situado, é particularmente afetada por essas dinâmicas, uma vez que vivencia simultaneamente processos de formação identitária e crescente pressão por autonomia, sucesso e autogerenciamento.

Contudo, é necessário fazer distinção entre compulsão e vício. A cultura digital permite compreender que a dependência tecnológica não se constitui de forma abrupta, mas como um processo progressivo de internalização de padrões de repetição, estímulo e recompensa. Trata-se de uma dinâmica que não se reduz ao comportamento individual, mas se inscreve em uma racionalidade social mais ampla, estruturada pela hiperestimulação, pela aceleração do tempo e pela organização algorítmica da atenção. Nesse cenário, a compulsão opera como mecanismo inicial de captura subjetiva, abrindo caminho para formas mais estáveis de dependência, que passam a incidir diretamente sobre os modos de constituição da subjetividade infantil e juvenil, afetando as formas de relação com o corpo, com o outro e com a experiência. Sendo assim, Pugens, Luiz e Rocha (2025) expõe que:

É importante fazer uma distinção entre vício e compulsão, conceitos que, por se aproximarem e tratarem de questões semelhantes, estabelecem uma linha muito tênue entre seus significados. Tal diferenciação é necessária para compreender como funciona esse processo de dependência digital que tanto tem impactado a construção da subjetividade infantil. A compulsão se refere a ações repetitivas que têm um

³² Apesar desses jogos terem classificação indicativa de 18 anos, são acessados com facilidade por crianças e adolescentes.

caráter prejudicial e aliviam uma sensação que aflige o indivíduo, é uma reprodução automática, esvaziada de sentido que perpetuará e poderá ter uma ação nociva ao indivíduo. Portanto, tudo indica que o processo de dependência digital se inicia com a compulsão, que se não tratada, pode assim se tornar um vício ao sujeito (Pugens; Luiz; Rocha, 2025, p. 90).

O fenômeno de agravos à saúde mental por conta do excesso de uso de TIC na contemporaneidade não se manifesta apenas por meio de categorias amplamente reconhecidas, como depressão e ansiedade. Reduzir o sofrimento juvenil a esses quadros implica desconsiderar formas socialmente produzidas de adoecimento que se expressam em práticas, comportamentos e dinâmicas coletivas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano. Em contextos marcados pela centralidade das tecnologias digitais e pela lógica do capitalismo de plataformas, o sofrimento também emerge sob a forma de práticas de cyberbullying, envolvimento compulsivo com apostas e jogos online, processos de radicalização, violência simbólica e também concreta³³.

Diante disso, estudos recentes indicam que ambientes digitais operam como espaços de intensificação de conflitos, nos quais discursos de ódio, hostilidade e violência circulam de maneira ampliada e, frequentemente, sem mediações institucionais consistentes (TTB, 2024). A exposição recorrente a esse tipo de conteúdo tende a produzir efeitos subjetivos que ultrapassam a dimensão emocional individual, incidindo sobre a forma como adolescentes percebem o outro, constroem vínculos e interpretam o mundo social. O relatório *Algoritmos, Violência e Juventude no Brasil* evidencia que a recomendação algorítmica contribui para a banalização da violência e para a normalização de discursos extremistas, criando um ambiente propício ao medo difuso, à dessensibilização e à retração social (*Think Twice Brasil*, 2024).

Nesse cenário, práticas como o cyberbullying não podem ser compreendidas apenas como desvios comportamentais individuais, mas como expressão de uma sociabilidade mediada por plataformas que incentivam a exposição, a comparação e o julgamento permanente. A lógica da visibilidade e do engajamento tende a intensificar conflitos e assimetrias de poder, transformando o sofrimento alheio em espetáculo e reforçando experiências de humilhação, isolamento e desvalorização simbólica. Trata-se de uma forma de

³³ O termo “estupro virtual” é utilizado para designar práticas de violência sexual cometidas por meio de tecnologias digitais, nas quais a coação, a ameaça ou a intimidação ocorrem sem contato físico direto entre agressor e vítima. Conforme analisado por Staub (2024), embora a conduta se realize no ambiente virtual, ela produz consequências reais e concretas, configurando violação da dignidade sexual, sobretudo meninas adolescentes, e evidenciando a reprodução, no espaço digital, de desigualdades e violências já presentes no mundo offline.

adoecimento que se constrói coletivamente, ainda que seja vivida de maneira solitária pelos sujeitos envolvidos. Segundo Schaly (2022):

Ao observarmos as massas digitais, na contemporaneidade, nos deparamos com os discursos fanáticos e polarizados de ódio e preconceitos diversos, além de inverdades propagadas pelas Fake News. O mal-estar e efeitos que são produzidos sobre os adolescentes que sofrem com tais discursos podem ser devastadores, pois podem ser capturados por esse tom radical de intolerância e ameaças, desencadeando temores, precipitando crises de ansiedade e pânico, ideias e atos de suicídio (Schaly, 2022, p.42).

Processos de radicalização também se inscrevem nesse quadro. A circulação intensiva de conteúdos polarizados, associada à lógica de recomendação algorítmica, favorece a adesão a narrativas simplificadoras e maniqueístas, oferecendo respostas fáceis a experiências complexas de frustração, insegurança e perda de sentido. Para adolescentes e jovens, esses discursos podem funcionar como forma de organização simbólica do mal-estar, canalizando o sofrimento para práticas de hostilidade, intolerância e violência, ao invés de possibilitar sua elaboração crítica (Haidt, 2024).

Essas diferentes manifestações — violência, radicalização, cyberbullying e vício em apostas — evidenciam que o adoecimento psíquico juvenil não se limita a estados emocionais internalizados, mas se expressa em práticas sociais que atravessam o cotidiano e os vínculos coletivos³⁴. Trata-se de formas de sofrimento que, ao serem normalizadas ou tratadas de maneira fragmentada, tendem a reforçar a individualização do mal-estar e a ocultar suas determinações sociais.

Compreender o adoecimento juvenil a partir desse horizonte implica reconhecer que o sofrimento psíquico contemporâneo assume múltiplas faces, muitas vezes afastadas das categorias diagnósticas tradicionais. Ao se manifestar em comportamentos socialmente problematizados, mas pouco reconhecidos como expressão de sofrimento, ele revela os limites de uma sociedade que captura a subjetividade desde cedo, intensifica a exposição ao risco e oferece respostas individuais para problemas estruturalmente produzidos.

A vulnerabilidade de crianças e adolescentes diante desse cenário não pode ser compreendida a partir de uma lógica neoliberal, muito menos atribuir totalmente à família, que também está inseridas na cultura digital e consequentemente dependente também de

³⁴ Vide a radicalização de grupos que acabam por incitar ataques às escolas, como o ocorrido em Suzano em 2019, onde dois ex-alunos invadiram a escola Estadual Raul Brasil e mataram sete pessoas (TTB, 2024).

TDIC³⁵. Outro fator que envolve adoecimento de adolescentes e TDIC que é necessário fazer menção, é a pandemia de Covid-2019. Por conta do isolamento, diversas esferas da vida foram afetadas, como sociabilidade, ou percepção de si, além de sociabilidade e também vida escolar. Sobre esse assunto, Lisita (2023) expõe que:

A virtualidade passou a ser a única possibilidade de interação, uma vez que fomos forçados a ficar em distanciamento social por longos meses. Os adolescentes foram muito afetados pela pandemia e por seus desdobramentos. Sem aviso prévio, ficaram privados do espaço da escola e tiveram que construir uma nova relação com as aulas online, e consequentemente com os colegas. As interações sociais ficaram comprometidas e passaram a ser, necessariamente, intermediadas por uma tela. A privacidade e o movimento de separação dos pais, tão importantes nesse período de travessia para a vida adulta, ficaram igualmente comprometidos (Lisita, 2023, p.21-22).

Contudo, a partir do reconhecimento de que se trata de um assunto complexo, haja vista que não fora vivido por gerações de adolescentes e genitores de gerações anteriores. Diferentemente dos adultos, crianças e jovens ainda constroem repertórios cognitivos, emocionais e simbólicos para lidar com frustrações, conflitos, riscos e exposição prolongada a estímulos intensos. Ignorar essa condição implica naturalizar um grau de exigência e de exposição que desconsidera limites concretos do desenvolvimento humano.

Schaly (2022) chama atenção para o fato de que a adolescência, na cultura digital, é atravessada por um excesso de estímulos que incide diretamente sobre processos de atenção, regulação emocional e construção identitária. A exposição contínua a conteúdos violentos, sexualizados, competitivos ou orientados pela promessa de ganho rápido não ocorre de forma isolada, mas combinada à lógica algorítmica que intensifica recorrências, repetições e padrões de consumo.

O reconhecimento de que crianças e adolescentes não possuem ainda estruturas plenamente consolidadas para lidar com esse volume e intensidade de estímulos não significa atribuir-lhes fragilidade moral ou incapacidade individual. Trata-se de compreender que o desenvolvimento psíquico e neurológico ocorre em interação com o meio social e que, quando esse meio é marcado por aceleração, exposição constante a conteúdos potencialmente nocivos, os efeitos tendem a ser mais intensos e duradouros. A lógica algorítmica, ao priorizar engajamento e retenção, opera de forma indiferenciada sobre sujeitos com capacidades

³⁵ As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) são os aparelhos, sistemas e redes digitais que possibilitam a produção, o acesso e a circulação de informações e práticas comunicacionais em ambientes mediados pelo digital, estando intrinsecamente articuladas à cultura digital e à cibercultura (Bruno; Couto, 2019).

distintas de elaboração e contenção simbólica. A pesquisa da *Think Twice Brasil* (2024) apresenta os efeitos em jovens expostos a violência através do *TikTok*:

Vídeos promovendo o Portal do Zacarias através da música viral frequentemente apresentaram hashtags engraçadas como #Festivaldecomedia ao lado da hashtag com o nome do site (#PortalZacarias) e hashtags com o título dos vídeos disponíveis no website (#mangue937, #misspacman, #torneirahumana), sugerindo que assistir pessoas sendo torturados é divertido. Juntamente com essas hashtags, quase todos os vídeos desse tipo também apresentaram a hashtag #ForYouPage (Para Você) e suas variantes (#FYP #Foryou) para fazer o vídeo se tornar viral. Vídeos desafiando os espectadores a assistirem mais vídeos do Portal do Zacarias também representaram crimes violentos como uma forma de entretenimento. [...] Em alguns vídeos, usuários do Think Twice Brasil — TTB Página / 52 TikTok expressam orgulho em assistir aos vídeos mostrados no Portal do Zacarias sem serem emocionalmente afetados por eles. A falta de empatia, nesse caso, é percebida como um sinal de superioridade, como se aqueles que não são perturbados pelos vídeos fossem emocionalmente superiores aos outros (TTB, 2024, p. 51-52).

A exposição precoce e prolongada a conteúdos de violência, apostas, sexualização e discursos extremados cria um ambiente no qual o risco deixa de ser exceção e passa a integrar a experiência ordinária da infância e da adolescência. Para sujeitos ainda em formação, essa convivência cotidiana com estímulos intensos pode produzir confusão, medo difuso, sensação de ameaça permanente e dificuldades na construção de referências estáveis de valor, limite e pertencimento. O adoecimento, nesse sentido, não decorre de uma suposta incapacidade individual de lidar com o mundo digital, mas da desproporção entre as exigências impostas pelo ambiente e as condições concretas de elaboração subjetiva desses sujeitos (Haidt, 2024).

Esse deslocamento da responsabilidade não é produto da cultura digital em si, mas da racionalidade liberal que estrutura o capitalismo contemporâneo e transforma problemas coletivos em questões individuais (Selwyn, 2024). No ambiente digital, essa lógica se materializa na exigência de autocontrole e uso “responsável” das tecnologias, ocultando o fato de que a exposição a riscos é produzida por sistemas algorítmicos orientados à extração de valor e não por escolhas livres e informadas dos sujeitos. Essa manipulação contribui para invisibilizar as assimetrias de poder presentes nas plataformas e para reforçar a ideia de que eventuais danos resultam de uso inadequado, e não de um ambiente estruturado para maximizar exposição, estímulo e permanência. Tal lógica aprofunda o sofrimento ao combinar vulnerabilidade objetiva com culpabilização simbólica, ainda que implícita.

Nesse quadro, o adoecimento psíquico emerge como resposta possível a um ambiente que impõe demandas de maturidade, autocontrole e discernimento crítico a sujeitos que ainda se encontram em processo de formação. Essa assimetria não se estabelece apenas na relação

direta entre crianças, adolescentes e as dinâmicas da cultura digital, mas é atravessada pelas formas de mediação exercidas no interior das famílias e por aqueles que assumem responsabilidades de cuidado. As possibilidades de acompanhamento, orientação e contenção do uso das tecnologias variam conforme condições materiais, trajetórias familiares, jornadas de trabalho e acesso à informação, o que produz mediações desiguais diante de um mesmo ambiente digital. Desse modo, compreender o sofrimento juvenil no contexto da cultura digital exige considerar não apenas os sujeitos diretamente expostos, mas também os limites objetivos das mediações familiares frente a um fenômeno recente, acelerado e estruturalmente mais amplo do que as capacidades individuais de regulação.

Essas dinâmicas não se restringem ao campo da subjetividade individual, mas incidem diretamente sobre instituições e vínculos centrais da vida social. A escola, a família e as redes de cuidado passam a operar como espaços tensionados por essas transformações, sendo simultaneamente atravessados pelas lógicas algorítmicas presentes na cultura digital e convocados a responder aos seus efeitos. É nesse sentido que, na seção seguinte, a análise se desloca para o papel do Estado, da política social, da proteção social, mas consequentemente da escola como espaço de mediação, proteção e garantia de direitos, bem como para os limites e desafios enfrentados por famílias e responsáveis na gestão cotidiana dos impactos da plataformização sobre a vida de crianças e adolescentes.

3. Escola, políticas públicas e proteção social de crianças e adolescentes

Esta pesquisa se debruça sobre políticas públicas, e escola enquanto um elemento de proteção social. Nessa seção sobre neoliberalismo, pois parto da compreensão de que não é possível falar da escola como espaço de proteção social sem explicitar, antes, o que se entende por proteção social e quais são suas mediações históricas. Acredito que seja fundamental entender a história para analisar fenômenos que se expressam no nosso dia. Nesse sentido, essa noção está diretamente vinculada ao campo da política social e, no caso brasileiro, à constituição da seguridade social, o que exige esse movimento de retomada histórica que situa como essas categorias se formaram e se transformaram ao longo do tempo. Destarte, a construção de uma linha do tempo não é um desvio do objeto, mas um recurso necessário para evitar que a proteção social apareça como algo dado, naturalizado ou deslocado de seus fundamentos históricos e políticos conquistados pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, a pesquisa faz um diálogo com a educação a partir do pensamento de Paulo Freire (1997), haja vista que para o autor, o acesso à educação assume um papel central na constituição da cidadania, entendida não como atributo formal, mas como construção direta ao acesso concreto a direitos. Para Freire (1997), a cidadania não se reduz à participação abstrata na vida política, mas se realiza na possibilidade efetiva de intervenção dos sujeitos nas condições que organizam sua existência. Contudo, o autor aponta que, “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (Freire, 1997, p.67), salientando as raízes históricas antidemocráticas brasileiras. Apesar disso, Freire ao coloca a escola no campo da proteção social, estabelece-se um vínculo direto entre educação e acesso a direitos, em consonância com a concepção freireana de formação crítica e participação democrática. Julia Ventura, nesse sentido, desenvolve a noção de cidadania:

Sob esta abordagem, tanto o Estado quanto o Mercado parecem corroborar com a sustentação de um padrão de exclusão social no Brasil, por meio do uso da violência, tal qual uma exclusão totalitária, “cuja expressão se dá através de um processo ‘surdo’, crônico, lento e cotidiano”. As definições da exclusão social como a não cidadania ou o não acesso aos direitos humanos fundamentais estão na base do debate sobre a questão social desde a década de 1990. No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal (1988), a chamada Constituição Cidadã, uma enorme expectativa social se difundiu em torno de sua real efetivação (Ventura, 2021, p. 36).

Contudo, isso vai ao contrário com a concepção neoliberal, que nas palavras de Behring (2003), vai por vias exatamente contrárias diante de seu caráter excludente:

Há, com a mundialização, uma tendência à diminuição do controle democrático, com a configuração de um Estado forte e enxuto que despreza o tipo de consenso social dos anos de crescimento, com claras tendências antidemocráticas. Nesse sentido, a hegemonia burguesa no interior do Estado reafirma-se de forma contundente com o neoliberalismo, cujas políticas engendram uma concepção singular de democracia, que abandona a perspectiva de um tecido social mais denso e participativo (Behring, 2003, p. 6–7).

Assim, o neoliberalismo não se constitui apenas como um conjunto de políticas econômicas orientadas à suposta redução do papel do Estado, à flexibilização do trabalho e à mercantilização de direitos sociais. Tal formulação, embora recorrente, revela-se limitada para apreender a complexidade desse projeto societário. Na prática, o neoliberalismo não promove a retração do Estado, mas uma reconfiguração seletiva de suas funções, que se expressa de modo desigual entre as classes sociais. Observa-se, assim, a constituição de um Estado mínimo para a classe trabalhadora, marcado pelo desmonte de políticas públicas, pela fragilização de direitos e pela redução da proteção social, ao mesmo tempo em que se mantém — ou se amplia — um Estado máximo para a classe dominante, voltado à garantia das condições de reprodução do capital, à proteção da propriedade privada e à sustentação dos interesses do mercado.

Nesse sentido, a lógica neoliberal atribui caráter individual a fenômenos sociais. quando se individualiza algo se produz uma leitura específica da realidade social, na qual desigualdades estruturais, violências e processos de adoecimento tendem a ser interpretados como falhas, incapacidades ou escolhas dos próprios sujeitos, dissociadas dos contextos históricos, econômicos e sociais em que estão inseridos. Ao esvaziar o caráter coletivo e estrutural dessas expressões, essa lógica contribui para a naturalização das desigualdades e para a legitimação do enfraquecimento das políticas públicas de proteção, com impactos diretos sobre a garantia de direitos, especialmente no que diz respeito às crianças e aos adolescentes. Apesar de não estar necessariamente falando sobre o adoecimento de adolescentes, Ventura (2021) trás elementos que podem ajudar a compreender esse fenômeno, sobretudo, por estar se debruçando sobre exclusão escolar:

Não é apenas a pobreza, portanto, que define a exclusão social. Na visão dos autores, há outros fatores que precisam ser considerados e que levam à discriminação e ao isolamento de certos grupos. Embora a pobreza em si seja um componente da própria condição da exclusão social e funcione como um indicador

básico de mensuração das condições de vida, não se pode limitar-se a ele. É preciso considerar, ainda, se tratar de uma condição multifatorial, que responde cumulativamente a uma progressão de fatores ao longo do tempo, levando em conta as relações de poder no interior de uma determinada sociedade, assim como a viabilidade da participação plena dos indivíduos na vida política, econômica, social, cultural, além do acesso ao padrão de vida considerado civilizatoriamente aceitável (Ventura, 2021, p.40).

No campo da proteção social, essa racionalidade se expressa na tensão permanente entre o reconhecimento formal de direitos e o tensionamento de discursos neoliberais que, muitas vezes, acabam por serem difundidos pela mídia, e hoje também no ambiente digital, ao qual políticos usam redes sociais como um palanque político que é acessado a qualquer momento. Ainda que as políticas sociais mantenham, no plano normativo, a afirmação da proteção como direito, sua implementação passa a incorporar mecanismos que condicionam o acesso a benefícios e serviços a comportamentos considerados adequados ou desejáveis. Tal movimento não elimina a dimensão protetiva das políticas sociais, mas a reinscreve em um quadro marcado pela seletividade, pela vigilância e pela gestão dos riscos sociais, especialmente no que se refere às populações historicamente mais vulnerabilizadas.

No contexto brasileiro, torna-se fundamental distinguir os conceitos de proteção social e Seguridade Social, frequentemente utilizados de forma indistinta. A Seguridade Social, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, organiza-se a partir de três pilares: a Saúde, a Previdência Social e a Assistência Social. Trata-se, portanto, de um sistema jurídico-institucional específico, com desenho normativo próprio e garantias legalmente definidas (Behring, 2000).

A proteção social, por sua vez, constitui uma categoria mais ampla, que engloba o conjunto de políticas públicas, ações e mecanismos destinados à garantia de direitos e à redução das desigualdades sociais ao longo da vida. Nesse sentido, embora a Seguridade Social componha o núcleo estruturante da proteção social no Brasil, esta não se limita àquele sistema, abrangendo também políticas como a educação, cuja função social é central na promoção de direitos, na construção de trajetórias escolares e na mitigação dos efeitos das desigualdades estruturais. A distinção entre esses conceitos é fundamental para compreender os impactos do neoliberalismo, que incidem de forma diferenciada tanto sobre o sistema de Seguridade quanto sobre as demais políticas públicas de caráter social, entre as quais se insere a educação. É nesse contexto que se torna fundamental compreender a proteção social como uma construção histórica atravessada por disputas, contradições e racionalidades em conflito. Segundo Ivanete Boschetti o fundamento da ideia de seguridade social se dá:

Nos marcos dos países capitalistas da Europa ocidental e da América Latina, a Seguridade Social se estrutura tendo como referência a organização social do trabalho, apesar de constituir-se de forma bastante diferenciada em cada país, em decorrência de questões estruturais, como o grau de desenvolvimento do capitalismo e de questões conjunturais, como a organização da classe trabalhadora.[...] Os direitos da seguridade social, sejam aqueles baseados no modelo alemão bismarckiano, como aqueles influenciados pelo modelo beveridgiano inglês, têm como parâmetro os direitos do trabalho, visto que desde sua origem, esses assumem a função de garantir benefícios derivados do exercício do trabalho para os trabalhadores que perderam, momentânea ou permanentemente, sua capacidade laborativa (Boschetti, 2009, p.1).

A análise das políticas sociais voltadas à infância e à adolescência, bem como do lugar ocupado pela escola nesse arranjo, exige, portanto, situar tais políticas no interior das transformações do Estado brasileiro no pós-redemocratização, marcadas pela convivência entre avanços normativos e a ações de projetos neoliberais.

A proteção social constitui uma dimensão central da organização das sociedades capitalistas, expressando as formas historicamente determinadas de enfrentamento aos impactos produzidos pelas relações sociais de produção. Longe de representar um conjunto homogêneo ou linear de ações, a proteção social é sempre um terreno de disputas políticas, econômicas e ideológicas, que definem quais riscos sociais serão reconhecidos, quais sujeitos serão protegidos e sob quais critérios o acesso aos direitos será garantido. Nesse sentido, a proteção social não pode ser compreendida como concessão ou benevolência estatal, mas como consequência concreta da correlação de forças entre classes e grupos sociais em determinados contextos históricos, muitas vezes consideradas medidas de conciliação de classe. Segundo Ivanete Boschetti, proteção social se define por:

Nos marcos dos países capitalistas da Europa ocidental e da América Latina, a Seguridade Social se estrutura tendo como referência a organização social do trabalho, apesar de constituir-se de forma bastante diferenciada em cada país, em decorrência de questões estruturais, como o grau de desenvolvimento do capitalismo e de questões conjunturais, como a organização da classe trabalhadora (Boschetti, 2009, p.1).

As políticas sociais emergem, nesse cenário, como instrumentos fundamentais de mediação entre Estado e sociedade, voltadas à mitigação das expressões da questão social e à garantia de condições mínimas da vida da classe trabalhadora. As políticas sociais não eliminam as desigualdades estruturais do capitalismo, mas atuam de forma contraditória, uma vez que ao mesmo tempo em que asseguram direitos, produzem mecanismos de regulação,

controle e seletividade. Assim, sua importância reside não apenas nos benefícios que ofertam, mas no papel que desempenham na construção – ou restrição – da cidadania. Miotto e Nogueira (2013) trazem o caráter contraditório das políticas sociais:

Por outro lado, há o reconhecimento de que a política social reveste-se de um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que atende aos interesses do capital, atende também às necessidades da classe trabalhadora. Portanto, a sua expansão é marcada pela luta dos trabalhadores na perspectiva da conquista e da consolidação dos direitos sociais (Miotto; Nogueira, 2013, p. 62).

Nesse sentido, a Seguridade Social não se confunde com a própria proteção social, mas constitui um dos principais sistemas institucionais por meio dos quais esta se efetiva no Brasil. A proteção social não é um dado automático, tampouco um atributo abstrato do Estado, mas resulta da materialização de direitos através das políticas sociais. São essas políticas — organizadas, financiadas e implementadas pelo poder público — que conferem concretude à proteção social, seja no âmbito da Seguridade, seja em outras áreas estratégicas. Nas palavras de Boschetti, aqui se exemplifica o que é o tripé da seguridade social:

Foi somente com a Constituição de 1988 que as políticas de previdência, saúde e assistência social foram reorganizadas e re-estruturadas com novos princípios e diretrizes e passaram a compor o sistema de seguridade social brasileiro. Apesar de ter um caráter inovador e intencionar compor um sistema amplo de proteção social, a seguridade social acabou se caracterizando como um sistema híbrido, que conjuga direitos derivados e dependentes do trabalho (previdência) com direitos de caráter universal (saúde) e direitos seletivos (assistência) (Boschetti, 2009, p.8).

Assim, os impactos do neoliberalismo devem ser compreendidos não apenas como um discurso de redução do Estado, mas como um processo de enfraquecimento das políticas sociais que sustentam a proteção social, atingindo de forma desigual as diferentes áreas, entre elas a educação.

É nesse campo ampliado da política social que se insere a proteção social de crianças e adolescentes, consolidada no ordenamento jurídico brasileiro a partir da doutrina da proteção integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1992), ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e atribuir responsabilidade compartilhada ao Estado, à família e à sociedade, reafirma a centralidade das políticas públicas na garantia do desenvolvimento integral dessa população. Contudo, a distância entre o marco normativo e a efetivação concreta desses direitos evidencia os limites estruturais da proteção social em uma

sociedade que vivenciou em sua maioria governos com políticas econômicas neoliberais desde a redemocratização.

Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico no interior das políticas sociais voltadas à infância e à adolescência. Ao mesmo tempo em que integra o rol de direitos sociais fundamentais garantido pela Constituição Federal de 1988, a instituição escolar se converte em espaço fundamental de materialização – e de tensionamento – da proteção social, sobretudo em territórios atravessados pela pobreza e pela precarização das condições de vida. Compreender a escola como parte da rede de proteção social implica, portanto, situá-la no interior das contradições próprias das políticas sociais no capitalismo contemporâneo, reconhecendo tanto seu potencial protetivo quanto seus limites estruturais.

3.1. A construção histórica do neoliberalismo e seus desdobramentos no Brasil

Ao analisar a formação histórica do neoliberalismo, suas bases teóricas, seus principais espaços de experimentação prática e, sobretudo, suas expressões no contexto brasileiro. Parte-se do entendimento de que compreender como o neoliberalismo se constitui e opera, é fundamental para apreender os sentidos e os limites da proteção social na contemporaneidade. Como já abordado, o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade política e social que redefine o papel do Estado, tensiona os direitos sociais e reconfigura as políticas públicas. Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida busca evidenciar como essa racionalidade incide diretamente sobre as políticas de proteção social, com especial atenção àquelas destinadas a crianças e adolescentes, estabelecendo um diálogo necessário com o campo da Educação, compreendida como espaço estratégico de garantia de direitos, mediação das expressões da questão social e disputa de projetos societários. Nesse sentido, Behring expõe os princípios que fundamentam a ideologia neoliberal:

A fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida em algumas proposições básicas: 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa natural de desemprego; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando na quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior (Behring, 2000, p. 12–13).

O neoliberalismo emerge, portanto, como uma reação histórica ao avanço das políticas de bem-estar social e às experiências de intervenção estatal que marcaram o pós-Segunda Guerra Mundial. Desde a década de 1940, esse projeto passa a ser formulado no plano teórico por intelectuais como Friedrich Hayek, que viam na ampliação das funções do Estado uma ameaça à liberdade individual e à dinâmica dos mercados (Behring, 2000). Nessa perspectiva, a desigualdade deixa de ser compreendida como uma disfunção social e passa a ser naturalizada como elemento constitutivo e necessário ao funcionamento do capitalismo. Trata-se, assim, de uma reatualização do liberalismo clássico, ajustada às condições do capitalismo monopolista e financeiro, que ganha maior densidade política no contexto da Guerra Fria, marcado pela polarização ideológica entre capitalismo e socialismo. É nesse sentido que Anderson (1995) sistematiza a formulação neoliberal de Hayek, evidenciando seu caráter profundamente anti social-democrata e anti intervencionista:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: “Apesar de suas boas intenções, a socialdemocracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna” (Anderson, 1995, p. 9).

Embora o neoliberalismo tenha se consolidado como projeto político nos países do capitalismo central³⁶, sua primeira aplicação sistemática ocorreu em um contexto periférico e autoritário, no Chile após o golpe de 1973 (Anderson, 1995)

A experiência chilena assume centralidade para a compreensão histórica do neoliberalismo justamente por evidenciar sua associação estrutural com regimes autoritários e com a repressão política, uma vez que a ausência de oposição ao regime ditatorial de Augusto Pinochet possibilitou a implementação ampla e acelerada de medidas neoliberais, com profundas consequências sociais decorrentes da retração do Estado, particularmente no campo das políticas sociais, como exemplifica o sistema previdenciário chileno.

³⁶ A divisão internacional do trabalho diz respeito à organização desigual da produção e da circulação da riqueza no capitalismo, na qual os países centrais concentram atividades de maior valor econômico, tecnológico e financeiro, enquanto países periféricos, como o Brasil, ocupa posição subordinada, marcada pela dependência, pela especialização produtiva e por maiores níveis de desigualdade social (Dos Santos, 1998).

Contudo, a já citada Guerra Fria assumiu contornos mais efetivos na política nas Américas, a partir do momento que Cuba se torna socialista³⁷ e se alia à URSS. Nesse momento, os EUA passam a operar a Operação Condor³⁸. A reação externa, especialmente dos Estados Unidos, manifestou-se por meio de um embargo menos explícito que o de Cuba, correndo de forma “invisível”. Essas medidas ocorriam através de sabotagens econômicas, restrição de créditos e estímulo à instabilidade interna. Somada à polarização política e ao descontentamento de parcelas da classe média, essa conjuntura resultou no golpe militar de 11 de setembro de 1973, que instaurou uma das ditaduras mais violentas da América do Sul.

Sob a ditadura de Augusto Pinochet (1973 – 1990), o Chile constituiu-se como o primeiro grande laboratório de implementação do neoliberalismo em escala nacional. Economistas formados pela Escola de Chicago, conhecidos como *Chicago Boys*, assumiram a condução da política econômica e promoveram um conjunto de reformas estruturais orientadas pela lógica do mercado, como privatizações em larga escala, abertura irrestrita ao capital estrangeiro, desregulamentação das relações de trabalho e reestruturação dos sistemas de previdência, saúde e educação. Contudo, embora essa experiência tenha antecedido a consolidação do neoliberalismo nos países centrais, sua aplicação radical só foi possível em razão do caráter autoritário e repressivo do regime, que suprimiu formas de organização e resistência social. Assim, o caso chileno revela que o neoliberalismo não é apenas uma resposta técnica à crise econômica, mas como um projeto político que exige determinadas correlações de força para se tornar hegemônico, o que se expressa de maneira distinta nos países centrais do capitalismo, conforme analisa Anderson (1995):

Refiro-me, bem entendido, ao Chile sob a ditadura de Pinochet. Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. No Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca. Friedman, e não Hayek, como era de se esperar nas Américas. Mas é de se notar que a experiência chilena dos anos 70 interessou muitíssimo a certos conselheiros britânicos importantes para Thatcher, e que sempre existiram

³⁷ A Revolução Cubana ocorreu em 1959 e, a princípio, não tinha caráter socialista. Contudo, após a expropriação de terras, que gerou conflitos de interesses com os Estados Unidos, a ilha passou a sofrer um bloqueio econômico e se aproximou da União Soviética, tornando-se socialista em 1962 (Dos Santos, 1998).

³⁸ A Operação Condor foi uma ação de caráter transnacional, estruturada nas décadas de 1970 e 1980 por ditaduras militares do Cone Sul — como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai e Paraguai —, com financiamento, assessoramento e suporte político-militar dos Estados Unidos, voltada à perseguição sistemática de opositores políticos de esquerda, por meio de vigilância, sequestro, tortura e assassinato.

excelentes relações entre os dois regimes nos anos 80. O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse (Anderson, 1995, p.17-18).

Nos países centrais do capitalismo, a consolidação do neoliberalismo não se deu de forma imediata, tampouco como simples resposta técnica às crises econômicas do período. Trata-se de um processo político gradual, que envolveu disputas ideológicas, rearranjos institucionais e a construção de consensos em torno da crítica ao intervencionismo estatal e às políticas keynesianas³⁹. A partir do final dos anos 1970, esse projeto passa a encontrar condições históricas favoráveis para se afirmar como orientação dominante, articulando respostas à crise econômica com uma inflexão conservadora no plano político e social. É nesse contexto que Perry Anderson (1995) analisa o avanço do neoliberalismo como expressão de uma reconfiguração mais ampla das forças políticas nos países capitalistas centrais:

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período (Anderson, 1995, p.11).

Esse movimento culminou, no final da década de 1980, na formulação do chamado Consenso de Washington, um conjunto de diretrizes econômicas elaboradas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Departamento do

³⁹ O keynesianismo constituiu-se como uma orientação teórico-política que atribuiu ao Estado um papel central na regulação da economia capitalista, sobretudo por meio da intervenção sobre a demanda, da proteção ao emprego e da ampliação dos direitos sociais. Essa perspectiva esteve historicamente associada ao desenvolvimento do Estado social-democrata no pós-Segunda Guerra Mundial, articulando crescimento econômico, políticas públicas universais e sistemas de seguridade social, especialmente nos países centrais do capitalismo (Behring; Boschetti, 2007).

Tesouro dos Estados Unidos. O Consenso de Washington⁴⁰ estabelecia como pressupostos a disciplina fiscal, a liberalização comercial, a privatização de estatais e a focalização das políticas sociais. Ademais, essas diretrizes passaram a ser impostas aos países periféricos e semiperiféricos como condição para acesso a crédito e renegociação de dívidas, aprofundando a dependência econômica e limitando a soberania nacional. O neoliberalismo, assim, assume uma dimensão global, articulando-se com práticas imperialistas e redefinindo o papel do Estado nos países do Sul Global (Dos Santos, 1998).

Contudo, o cenário brasileiro não era favorável a essas medidas. Mesmo durante os 21 anos de ditadura-civil militar, havia por parte do governo, o hábito de ter controle sobre a economia, vide o chamado “Milagre Econômico”⁴¹. Destarte, O Consenso de Washington, ocorre concomitante ao processo de redemocratização brasileiro, onde havia um contexto de forte mobilização social após duas décadas de ditadura civil-militar. A Constituição Federal de 1988 expressa esse momento histórico, consolidando um projeto de Estado comprometido com a ampliação dos direitos sociais e com a construção de um sistema de proteção social universal. Sendo assim, a Carta de 1988 instituiu o tripé da seguridade social (Behring, 2009), composto pela saúde, pela previdência social e pela assistência social, financiado por toda a sociedade. Trata-se de um marco civilizatório que rompe, ao menos no plano jurídico, com a lógica residual e assistencialista, afirmando direitos sociais como dever do Estado. Behring (2000), destrincha o que se sucedeu para a demora do neoliberalismo no Brasil:

Na América Latina, pode-se identificar uma “virada continental para o neoliberalismo” no final dos anos 80, mediada pelas características políticas e econômicas da região: o forte autoritarismo político e a pobreza. No Brasil, temos uma espécie de chegada tardia do neoliberalismo, o que tem relação com a força do processo de redemocratização e questões político-econômicas internas. Tanto que conseguimos inscrever o conceito de seguridade social na Constituição de 1988 (Behring, 2000, p. 13).

Contudo, desde sua promulgação, a Constituição de 1988 passou a sofrer ataques sistemáticos que dificultaram sua plena efetivação. Esses ataques devem ser compreendidos à

⁴⁰ Segundo Maria da Conceição Tavares (1994): O consenso de Washington é um conjunto de regras de condicionalidade, cada vez mais abrangentes, aplicadas pelos organismos internacionais, sobretudo FMI e Banco Mundial, que os países devedores do mundo capitalista periférico [...] têm de aceitar para obter apoio político das grandes potências e escasso apoio financeiro dos bancos e agências internacionais. (Tavares, 1994, p. 323).

⁴¹ O “Milagre Econômico” designa o período de crescimento acelerado da economia entre 1968 e 1973, durante a ditadura militar, sustentado por forte intervenção estatal, endividamento externo e arrocho salarial. Apesar do aumento do PIB, o processo aprofundou a concentração de renda e as desigualdades sociais, beneficiando majoritariamente as elites econômicas, em um contexto de repressão política e supressão de direitos (Ianni, 2019).

luz da ascensão do neoliberalismo no cenário internacional e de sua incorporação tardia no Brasil. Boschetti acerca disso, disserta que:

Historicamente, o acesso ao trabalho sempre foi condição para garantir o acesso à seguridade social. Por isso, muitos trabalhadores desempregados não têm acesso a muitos direitos da seguridade social, sobretudo a previdência, visto que essa se move pela lógica do contrato, ou do seguro social. A seguridade social brasileira, instituída com a Constituição brasileira de 1988, incorporou princípios desses dois modelos, ao restringir a previdência aos trabalhadores contribuintes, universalizar a saúde e limitar a assistência social a quem dela necessitar (Boschetti, 2009, p.1).

Embora o neoliberalismo tenha se consolidado internacionalmente nos anos 1970 e 1980, sua implementação no Brasil ocorreu de forma mais efetiva a partir da década de 1990. O governo Collor (1990 - 1992) representou uma tentativa inicial de inserção do país na agenda neoliberal, marcada por medidas abruptas, abertura econômica desordenada e instabilidade política, o que limitou a consolidação de um projeto estruturado. Destarte, justamente pelo caótico governo - sobretudo nas medidas econômicas impopulares, como o confisco⁴² -, Fernando Collor sofre um impeachment e seu vice termina o mandato sem dar um ativo prosseguimento ao projeto neoliberal.

É durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) que se efetiva uma contrarreforma neoliberal de maior envergadura. Sob o discurso da modernização econômica e da necessidade de ajuste fiscal, foram promovidas privatizações em setores estratégicos, reformas administrativas e a contenção dos gastos sociais. Essas medidas não apenas contrariaram o espírito da Constituição de 1988, como buscaram redefinir o papel do Estado, reduzindo sua atuação nas políticas sociais. A lógica do Estado mínimo passou a orientar a política econômica, em oposição ao modelo de Estado social delineado pela Constituição de 1988. A seguridade social, embora mantida formalmente, passou a ser progressivamente subfinanciada e submetida a mecanismos de focalização e seletividade. Acerca disso, Behring e Boschetti (2007) dissertam que:

Ao longo dos anos 1990, propagou-se na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros uma avassaladora campanha em torno de reformas. A era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcada por esse mote, que já vinha de

⁴² O governo Collor (1990–1992) foi marcado por instabilidade política, intensa midiaticização e sucessivos escândalos de corrupção, culminando no processo de impeachment após denúncias de irregularidades envolvendo o presidente. No plano econômico, destacou-se o *Plano Collor*, formulado sob a condução da então ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello, que promoveu o confisco temporário de poupanças e depósitos bancários como medida de combate à hiperinflação, produzindo forte impacto social, perda de confiança nas instituições e agravamento da crise econômica.

Collor, cujas características do ajuste fiscal, do ideário neoliberal e da ofensiva privatista foram conduzidas nesse processo. Trata-se, como se pode observar, de 'reformas' orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde os anos 1980 (Behring e Boschetti, 2007, p. 148–149).

Entre 2003 e 2016, os governos do Partido dos Trabalhadores ampliaram políticas sociais voltadas para a classe trabalhadora, combinando medidas de combate à pobreza e ampliação do acesso a direitos, mas com a manutenção de compromissos com o capital financeiro. Houve aumento dos investimentos públicos em áreas como educação e assistência social, com destaque para programas como o Bolsa Família e a expansão das universidades e institutos federais. No entanto, essa expansão coexistiu com políticas de incentivo ao setor privado, como o PROUNI e o FIES, revelando os limites estruturais de um projeto que não rompeu com a lógica neoliberal. Ainda assim, tais políticas ampliaram o acesso ao ensino superior para parcelas historicamente excluídas.

A partir de 2016, observa-se um aprofundamento da agenda neoliberal no Brasil, com cortes nos investimentos sociais e ataques às instituições públicas, a partir do golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (2011–2016). O governo Michel Temer (2016–2018) aprofundou essa agenda por meio de um conjunto de medidas voltadas à contenção do gasto público, à flexibilização das relações de trabalho e à ampliação do espaço do mercado na condução das políticas sociais (Behring, 2019).

Ademais, foi durante esse governo que ocorreu a legalização das apostas pela internet⁴³, sancionada em 2018, inserindo o setor de jogos on-line na lógica de mercantilização e financeirização da economia, em consonância com a racionalidade neoliberal de ampliação de novos nichos de mercado. Esse processo se intensifica durante o governo Jair Bolsonaro (2019 - 2022), marcado por um discurso conservador nos costumes e ultraliberal na economia (Behring, 2019).

Esse conjunto de processos evidencia que o neoliberalismo, ao mesmo tempo em que aprofunda a lógica de mercantilização da vida social, produz um campo permanente de tensões, disputas e contradições no interior do Estado brasileiro. A coexistência entre políticas de ajuste fiscal, financeirização da economia, precarização da proteção social e, simultaneamente, a institucionalização de dispositivos de cuidado, proteção e intervenção

⁴³ Esse elemento já discutido pela pesquisa, acaba por se tornar uma expressão também do adoecimento das pessoas, até mesmo de adolescentes, por conta da ludopatia (Ribas et al, 2024).

social — como a Lei nº 13.935/2019⁴⁴ — revela que o Estado não opera de forma homogênea, mas como espaço de conflitos entre projetos societários distintos. Nesse cenário, as políticas públicas deixam de se organizar exclusivamente como garantias universais de direitos e passam a assumir formas fragmentadas, compensatórias e focalizadas, redefinindo os lugares de proteção social na vida cotidiana. É nesse contexto contraditório que a escola se torna espaço central de mediação social, cuidado e proteção, especialmente para crianças e adolescentes, o que fundamenta a análise desenvolvida na subseção seguinte sobre a escola como espaço de sociabilidade e proteção social no interior das transformações do Estado brasileiro.

3.2 A escola como espaço de sociabilidade, proteção social e gestão das desigualdades no contexto do neoliberalismo brasileiro

A corrosão promovida pelo neoliberalismo no interior do Estado brasileiro não incide apenas sobre as estruturas das políticas econômicas, mas reordenam de forma profunda o campo das políticas sociais e educacionais. O enfraquecimento da proteção social universal, a fragmentação das políticas públicas e a progressiva restrição da efetivação dos direitos sociais produzem um cenário no qual as condições materiais de existência tornam-se mais instáveis, precarizadas e desiguais, especialmente nos territórios populares. Nesse contexto, educação, assistência social, saúde e proteção social deixam de operar como sistemas integrados e passam a funcionar de forma desarticulada, produzindo vácuos institucionais que atravessam diretamente a vida cotidiana de crianças e adolescentes. Isso ocorre segundo Behring (2019), com a efetização do golpe parlamentar de 2016 e se acentua com o discurso ultraneoliberal do ex-presidente Jair Bolsonaro:

Os acontecimentos a partir de maio de 2016 deslanchados com a posse de Michel Temer, cujo projeto estava expresso num documento de seu partido, o PMDB, intitulado *Uma ponte para o futuro*, lançado em outubro de 2015, o que já apontava as articulações para o golpe de novo tipo[...]. Há um nítido aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, com um novo regime fiscal ultraliberal, no qual estamos desde então, mas que encontra um capítulo trágico com o governo de Bolsonaro a partir de 2019 (Behring, 2019, p. 1000).

⁴⁴ A Lei nº 13.935/2019 institui a presença obrigatória de profissionais de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, reconhecendo a escola como espaço de cuidado, proteção e garantia de direitos, articulado às políticas públicas e aos projetos pedagógicos das instituições (Brasil, 2024).

Esse processo não se expressa apenas no plano abstrato das políticas públicas, mas incide de forma efetiva sobre as condições de vida, como por exemplo, em insegurança alimentar, precarização das moradias, tensionamentos de vínculos familiares, intensificação do sofrimento psíquico, adoecimento físico e fragilização das redes de cuidado. A retração das políticas sociais estruturantes desloca esses impactos para os territórios, para as famílias e para as instituições locais, produzindo formas difusas de vulnerabilização que não aparecem mais como violações explícitas de direitos, mas como normalização da precariedade e da desproteção social.

É nesse cenário que a escola passa a ocupar uma posição estratégica, não apenas como instituição educativa, mas como espaço privilegiado de visibilidade desses processos. Pela presença cotidiana, pela capilaridade territorial e pela centralidade na vida de crianças e adolescentes, a instituição escolar torna-se um dos principais espaços de identificação de situações de violência, agravamentos de sofrimento psíquico, vulnerabilidades sociais, adoecimentos neurológicos e psicossociais e violações de direitos, ainda que não disponha, estruturalmente, dos meios institucionais e das políticas públicas necessárias para responder de forma integrada a essas demandas.

Essa centralidade não se constitui apenas no plano institucional, mas se materializa no cotidiano das relações que se estabelecem no interior do espaço escolar. A escola constitui um espaço de sociabilidade fundamental na vida de crianças e adolescentes, não apenas por possibilitar a convivência entre pares etários, mas por promover interações cotidianas com figuras adultas que extrapolam o âmbito familiar. Professores, profissionais da educação e demais trabalhadores do espaço escolar desempenham, ainda que de forma não institucionalizada, um papel relevante na construção de vínculos de confiança, escuta e mediação, podendo atuar como referências simbólicas e afetivas em contextos marcados por fragilidades nas relações familiares ou comunitárias.

Nesse sentido, a escola se configura como um dos poucos espaços sociais nos quais crianças e adolescentes estabelecem relações regulares com adultos fora do círculo doméstico, possibilitando a identificação de situações de sofrimento, violências e violações de direitos que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas aos olhos dos responsáveis legais ou naturalizadas no cotidiano familiar. Quando esse espaço é abruptamente interrompido, como ocorreu durante a pandemia de Covid-19, os efeitos dessa ausência tornam-se ainda mais evidentes, sobretudo para adolescentes, cuja sociabilidade, processos de autonomia e

construção identitária estão fortemente ancorados nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Acerca disso, Lisita (2023) disserta que:

Sabemos que a internet tomou a cena nesse momento da pandemia. A virtualidade passou a ser a única possibilidade de interação, uma vez que fomos forçados a ficar em distanciamento social por longos meses. Os adolescentes, especialmente, foram muito afetados por esse isolamento e seus desdobramentos. Sem aviso prévio, ficaram privados do espaço da escola e tiveram que construir uma nova relação com as aulas online, e consequentemente com os colegas. As interações sociais ficaram comprometidas e passaram a ser, necessariamente, intermediadas por uma tela. A privacidade e o movimento de separação dos pais, tão importantes neste tempo lógico da adolescência, ficaram igualmente comprometidos (Lisita, 2023, p.139).

Apesar disso da importância cada vez maior da escola na sociedade atual, nos últimos anos, também por conta do crescente conservadorismo, um movimento aliado a um processo de desmonte e de retração dos investimentos estatais no campo social, no qual a educação se insere. Isso está diretamente relacionado à reconfiguração das políticas sociais no capitalismo contemporâneo, conforme analisa Behring (2003), ao caracterizar o modo como tais políticas passam a ser deslegitimadoras, mercantilizadas e deslocadas do campo dos direitos, como se observa a seguir:

As políticas sociais entram, neste cenário, caracterizadas como paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, de preferência, devem ser acessadas via mercado, transformando-se em serviços privados. Evidentemente, nessa perspectiva, os benefícios, serviços e programas sociais deixam de ser direitos sociais para se tornarem direitos do consumidor, configurando, aos poucos, um Estado mínimo para os trabalhadores e um Estado máximo para o capital (Behring, 2003, p. 10).

A escola, ao concentrar essas experiências em seu cotidiano, converte-se em um espaço privilegiado de observação das transformações sociais contemporâneas, evidenciando tanto o aprofundamento do sofrimento juvenil quanto os limites das respostas institucionais disponíveis para enfrentá-lo. Essa posição confere à escola um lugar estratégico não apenas no processo de escolarização, mas na própria conformação das experiências sociais das novas gerações, especialmente em contextos marcados pela intensificação das desigualdades e pela fragilização das políticas de proteção social. Nesse sentido, Ventura (2021), em sua tese, ao analisar a escola como instituição social, afirma que:

Porém, sobretudo, a escola pode ser vista como um projeto societário sobre o qual incidem inúmeros interesses e forças sociais, ora convergentes, ora divergentes, de modo que olhar para “os que estão à margem deste projeto” tem especial relevância

no debate sobre a exclusão social. A exclusão escolar, nesses termos, pode ser vista como “um braço” da exclusão social, numa relação de mútua determinação. Não é à toa que toda a construção sociológica acerca da “reprodução” gerada a partir do sistema educacional tenha tanta força e utilidade para que se identifiquem as desigualdades que a instituição escolar reafirma, produzindo a manutenção de hierarquias entre classes sociais, mesmo que num contexto pretensamente democrático. (Ventura, 2021, p.59-60).

Ademais, é nesse cenário que se articula diretamente às transformações do Estado brasileiro nas últimas décadas, marcadas pela retração das políticas sociais universais, pela fragmentação da proteção social e pela transferência progressiva de responsabilidades públicas para instituições locais e redes informais. A escola passa, assim, a operar em um contexto no qual direitos sociais são progressivamente substituídos por ações focalizadas, programas compensatórios e intervenções pontuais, produzindo uma lógica de gestão da pobreza em lugar de uma política estruturante de proteção social, dinâmica que também se expressa nas políticas educacionais, cada vez mais orientadas por exigências de mercado e por organismos internacionais, conforme analisa Schaly (2022):

Nesse cenário, as políticas públicas educacionais brasileiras, nas últimas décadas, sob a influência do neoliberalismo, cada vez mais buscam adequar o ensino às exigências do mercado nacional e internacional, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, numa verdadeira regressão do campo político e social em que a sociedade administrada ganha terreno, reduzindo o sujeito a um grupo de assíduos consumidores. Além disso, o neoliberalismo cria um campo de extrema competitividade generalizada, induzindo as pessoas a se sentirem sempre em dívida e a buscarem uma permanente reinvenção, custeando os próprios recursos formativos, numa luta econômica sem fim contra os outros (Dardot; Laval, 2016) (Schaly, 2022, p. 73, apud Dardot; Laval, 2016).

Essa configuração desloca para o espaço escolar demandas que deveriam ser enfrentadas no âmbito de políticas públicas integradas e estruturantes, convertendo a instituição educativa em espaço de absorção dos efeitos da desigualdade estrutural e da desproteção social. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 constitui um marco também para a educação, ao reconhecê-la como direito social e ampliar seu alcance institucional, ainda que o processo de expansão da escola pública tenha se iniciado no período da ditadura civil-militar, sob outras racionalidades e finalidades. É nesse percurso histórico contraditório que se inscreve a centralidade assumida pela escola no atendimento de populações historicamente excluídas, conforme analisa Ventura (2021), ao afirmar que:

É só a partir das décadas de 1980 e 1990, com a massificação da oferta da escola pública de primeiro grau, que a instituição escolar inicia sua “trajetória de

circunscrição ao âmbito da pobreza”, incorporando os elementos para a “gestão dos pobres” que passam a ingressar, gradual e expansivamente, nos bancos escolares. Sua expansão, entretanto, teve origem em pleno regime militar, sustentada num projeto de modernização autoritária para formação de uma classe trabalhadora que seja a força de trabalho para o progresso econômico do país. Neste processo, a escola pública se massifica, alcançando um público até então alijado da perspectiva de sujeito de direitos (Ventura, 2021, p.63).

Nesse sentido, a escola não deve ser compreendida como instância geradora do sofrimento psíquico que ali se manifesta, mas como um espaço no qual diferentes expressões desse sofrimento se tornam perceptíveis a partir da convivência cotidiana e da construção de vínculos sociais. Assim sendo, as manifestações do adoecimento psíquico no espaço escolar assumem formas diversas, que vão desde dificuldades de aprendizagem, alterações de comportamento (Haidt, 2024) e infrequência recorrente até situações mais graves de evasão escolar e rompimento de vínculos institucionais.

Essas expressões do sofrimento psíquico devem ser compreendidas como resultantes de processos sociais que antecedem e atravessam a experiência escolar, articulando dimensões econômicas, familiares, territoriais e institucionais. O que se manifesta no cotidiano da escola não se restringe ao âmbito pedagógico, mas reflete a fragilidade das condições de proteção social oferecidas a crianças e adolescentes, evidenciando a insuficiência de políticas públicas capazes de responder de forma integrada às múltiplas demandas que incidem sobre suas trajetórias. Sendo assim, a escola passa a lidar com efeitos de desigualdades e violências que extrapolam sua capacidade de intervenção direta, ao mesmo tempo em que se torna um dos principais espaços institucionais de visibilidade dessas situações.

Um exemplo recente de violência que demonstra não só uma relação direta com plataformas digitais, mas como uma manifestação de violência, são os ataques às escolas. A pesquisa da *Think Twice Brasil*, destrincha esse fenômeno, “Ataques violentos em escolas não eram comuns no Brasil antes dos anos 2000. Desde 2002, o país registrou 36 ataques. Dezesesseis deles ocorreram em 2023. Todos os ataques foram efetuados por jovens do sexo masculino entre 10 e 25 anos (TTB, 2024, p.15).

O espaço escolar, nesse contexto, frequentemente se torna o primeiro espaço institucional capaz de identificar sinais de sofrimento e de violações de direitos, seja por meio da observação cotidiana dos professores, seja a partir da atuação de equipes pedagógicas e técnicas. Essa centralidade, contudo, não decorre de uma vocação natural da instituição escolar para o cuidado ou a assistência, mas da insuficiência histórica das políticas sociais em

garantir condições dignas e universais de proteção à infância e à adolescência. Isso se explicita na Constituição Federal (1988):

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988, art. 196, p. 2).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) aprofunda essa base constitucional ao instituir o princípio da proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. O ECA (1990) rompe com a lógica tutelar, punitiva e assistencialista que historicamente marcou as políticas voltadas à infância, deslocando o eixo da proteção para o campo dos direitos, da cidadania e da corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade.

Nesse marco normativo, a garantia de direitos não se organiza como ação residual ou emergencial, mas como dever público estruturante, exigindo políticas contínuas, integradas e universais de proteção social, educação, saúde, assistência e convivência comunitária (Behring, 2009). Assim, a escola passa a acumular funções que extrapolam sua atribuição pedagógica, assumindo, de forma contraditória, o papel de espaço de acolhimento, vigilância e encaminhamento para a rede de proteção social.

Embora a noção de rede de proteção social figure como princípio normativo das políticas públicas voltadas à infância e à adolescência, sua efetivação concreta permanece marcada por fragmentação institucional, baixa articulação intersetorial e ausência de fluxos integrados de atuação (Miotto, 2009). Educação, saúde, assistência social, conselho tutelar e sistema de justiça operam, em grande medida, de forma desarticulada, sem protocolos unificados, sem comunicação sistemática e sem continuidade no acompanhamento das trajetórias das crianças e adolescentes. Nesse contexto, a escola é frequentemente acionada como porta de entrada da rede, mas não dispõe de meios técnicos, materiais e institucionais para sustentar essa função, operando mais como ponto de encaminhamento do que como instância efetiva de proteção integrada.

A lógica da proteção integral pressupõe a existência de um Sistema de Garantia de Direitos estruturado por instâncias deliberativas, órgãos de controle social e mecanismos de articulação intersetorial entre políticas públicas, conforme previsto no próprio ECA (1990). A atuação conjunta entre educação, saúde, assistência social, conselhos de direitos, conselhos

tutelares e sistema de justiça constitui, portanto, um princípio normativo da política de infância e adolescência no Brasil. Contudo, como indica o próprio texto do Estatuto, essa arquitetura institucional depende de articulação permanente, fluxos integrados de atuação e coordenação política entre os entes federativos e as políticas setoriais, o que, na prática, permanece marcado por fragmentação, descontinuidade e baixa integração estrutural.

Essa sobreposição de funções evidencia uma tensão constitutiva que ocorre nas escolas brasileiras⁴⁵, especialmente em territórios marcados pela pobreza e pela desigualdade. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de acesso a direitos e de possibilidade de proteção, a escola também se vê atravessada por limites estruturais que dificultam a efetivação desse papel, como a precarização do trabalho docente, a ausência de equipes multiprofissionais suficientes e a fragilidade da articulação intersetorial. Ainda assim, é no espaço escolar que se tornam visíveis as expressões mais agudas da questão social na infância e na adolescência, o que reforça a necessidade de compreendê-la como elemento central das políticas públicas de proteção social, e não como instância isolada ou meramente pedagógica.

Ademais, essa dinâmica produz uma sobrecarga estrutural da instituição escolar, que passa a concentrar funções sociais, simbólicas e institucionais que extrapolam sua finalidade pedagógica. A escola transforma-se, progressivamente, em espaço de condensação das expressões da questão social, absorvendo demandas relacionadas à pobreza, à violência, ao sofrimento psíquico, à desproteção social e às violações de direitos. Tal processo não decorre de uma expansão planejada de suas atribuições, mas da ausência de políticas públicas por parte do Estado, capazes de garantir proteção social efetiva nos territórios, convertendo a escola em instância de compensação estrutural dos vazios deixados pelo Estado.

Nesse cenário, a escola passa a ocupar posição estratégica no interior da rede de proteção social, não por desenho institucional planejado, mas por sua capilaridade territorial, presença cotidiana e centralidade na vida das crianças e adolescentes, conforme reconhecido no próprio marco normativo da política de infância. Segundo o ECA:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e trouxe o caminho para se concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias

⁴⁵ Embora essa tensão se manifeste de forma mais recorrente na escola pública, em razão de sua centralidade na garantia de direitos sociais em territórios vulnerabilizados, ela não se restringe a esse segmento. Escolas privadas localizadas em periferias urbanas ou em zonas rurais também lidam com a sobreposição de funções pedagógicas, sociais e assistenciais, ainda que inseridas em arranjos institucionais distintos.

fundamentais a crianças e adolescentes. Considerado o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país, o ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 2021, p. 9).

Como analisa Ventura (2021), o direito à educação passa a funcionar como eixo articulador dos demais direitos sociais, em torno do qual gravitam as políticas de proteção, assistência e cuidado, fazendo da escola um ponto nodal de identificação, encaminhamento e mediação das vulnerabilidades sociais. Essa centralidade, contudo, ocorre em um contexto de fragilidade das políticas públicas integradas, o que transforma a escola em espaço de absorção dos efeitos da exclusão social e da desproteção estatal, sem que lhe sejam garantidas as condições institucionais para sustentar tal função (Ventura, 2021).

Nesse sentido, torna-se fundamental reafirmar a proteção social de crianças e adolescentes como direito público e dever do Estado, e não como atribuição informal de instituições educativas ou como resultado de iniciativas individuais de profissionais da educação. Isso está exposto na Constituição brasileira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205, p. 5).

Além disso, há ainda o reforço desta ideia no ECA, haja vista a consideração de que é dever de todos proteger crianças e adolescentes:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, art. 4º).

A centralidade da escola na identificação de violações e sofrimentos não pode ser confundida com responsabilidade exclusiva por seu enfrentamento. Ao contrário, tal centralidade evidencia a necessidade de políticas públicas integradas, estruturais e intersetoriais, capazes de sustentar uma rede de proteção social efetiva, na qual a escola atue como parte de um sistema de garantia de direitos, e não como substituta das responsabilidades estatais.

Nesse sentido, a educação não se constitui apenas como política setorial, mas como eixo estruturante do sistema de direitos, articulando dimensões de proteção social, cidadania, inclusão e garantia de condições dignas de existência. Conforme aponta Ventura (2021), quando o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização são atravessadas por determinações sociais, territoriais e institucionais, a desvinculação escolar deixa de ser fenômeno individual e passa a configurar um problema sociológico e político, diretamente associado à fragilidade das redes de proteção social e à insuficiência das políticas públicas intersetoriais. A escola, nesse contexto, não apenas reflete as desigualdades sociais, mas passa a integrá-las como parte de seu cotidiano, tornando-se espaço central de visibilização das contradições entre direito formal e proteção social efetiva (Ventura, 2021).

É precisamente a partir dessa condição que a escola passa a ser compreendida, nesta pesquisa, não apenas como espaço educativo, mas como espaço social atravessado por processos de gestão das desigualdades, administração da pobreza e produção de subjetividades, especialmente no contexto do neoliberalismo. A instituição escolar é progressivamente convocada a lidar com demandas sociais, culturais e subjetivas que extrapolam sua função pedagógica — como sofrimento psíquico, violências, precariedade material, fragilização de vínculos, impactos da cultura digital e desestruturação das redes de proteção — sem que haja formação docente, suporte institucional, estrutura material ou políticas públicas capazes de sustentar esse enfrentamento no cotidiano educativo.

Sendo assim, com a intensificação da dependência de dispositivos digitais, a função social da escola se reconfigura e se intensifica. As transformações associadas à cultura digital transformaram os modos de socialização, pertencimento e construção de sentido que atravessam a experiência juvenil, interferindo diretamente nos processos formativos. As relações escolares e os vínculos sociais passam a se estruturar em um contexto de instabilidade simbólica e fragilização dos referenciais coletivos, deslocando as funções tradicionais da escola e produzindo novas tensões no cotidiano educativo. Isso de certa forma, já acontecia, mas agora ressurgiu com novas roupagens com o advento da popularização no acesso a tecnologia.

Neste ponto, a pesquisa se propõe a analisar a atuação da escola diante da pobreza e de outras mazelas que expressam as desigualdades no contexto do neoliberalismo. A escola é compreendida não apenas como instituição educativa, mas como espaço social atravessado por processos de gestão das desigualdades e de produção de subjetividades, sendo progressivamente convocada a responder a problemas sociais, culturais e subjetivos — tanto

aqueles historicamente existentes quanto os causados ou intensificados pela cultura digital — sem que haja formação docente, suporte institucional, estrutura material ou políticas públicas capazes de sustentar esse enfrentamento no cotidiano escolar. Nesse cenário, a função educativa da escola passa a coexistir de forma tensionada com lógicas externas ao campo pedagógico, especialmente aquelas orientadas por racionalidades mercantis e pela reconfiguração neoliberal das políticas educacionais, como aponta Schaly (2022) ao afirmar que:

Ressaltamos, ainda, como as escolas estão sendo abordadas, a partir das políticas públicas educacionais neoliberais, como um mercado, não só para os produtos da indústria cultural, mas para todos os produtos ofertados às redes de ensino pelo setor privado, empobrecendo o campo político e social da educação e, portanto, das escolas também. A educação está se tornando um serviço e, desta forma, o aluno passa a ser um consumidor da educação, que avança a passos largos para a privatização e a elitização do ensino. O professor, nesse contexto, corre o risco de se tornar um treinador de jovens a serem qualificados para o mercado de trabalho. Tudo isso ao custo da exclusão de um processo de formação crítica e do aniquilamento de uma educação emancipadora, segundo a teoria Adorniana (Schaly, 2022, p.73-74).

Nesse contexto, a intensificação da dependência dos dispositivos digitais altera a potência formativa da escola, deslocando suas funções para além do campo estritamente pedagógico. As transformações associadas à cultura digital reconfiguram modos de socialização, pertencimento e construção de sentido que atravessam a experiência juvenil, interferindo diretamente nos processos formativos. As relações escolares e os vínculos sociais passam a se organizar em um contexto de instabilidade simbólica e fragilização dos referenciais coletivos, deslocando as funções tradicionais da escola e produzindo novas tensões no cotidiano educativo.

Contudo, o adoecimento psíquico não aparece como efeito colateral, mas como produto social, como consequência direta de um modelo de organização da vida que adoce a todos: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Constitui-se, assim, uma racionalidade que transforma todas as dimensões da existência em objeto de gestão, controle, desempenho e produtividade — inclusive a subjetividade. Todavia, a análise aqui se volta para um processo específico que atravessa os adolescentes, marcada pela condição de “geração tecnológica”, especialmente quando se considera o período pandêmico, que intensificou e modificou essas dinâmicas ao produzir, pela primeira vez, uma experiência massiva de escolarização mediada

pelo computador para crianças e adolescentes⁴⁶. A adolescência passa a ocupar uma posição ambígua, sendo, ao mesmo tempo, objeto de políticas de proteção e de dispositivos de responsabilização, normalização e controle, especialmente nos territórios marcados pela pobreza.

Destarte, a escola não atua como instância isolada nem como origem desses processos, mas como parte de uma rede mais ampla de dispositivos institucionais e políticas públicas que organizam a gestão da vida social. Mais do que apenas educar, passa a operar como espaço de mediação no qual se articulam classificações, regulações de conduta, organização de trajetórias e produção de categorias que convertem desigualdades estruturais em diferenças individualizadas, sem que isso decorra de uma ação autônoma da instituição, mas de racionalidades sociais e políticas que a atravessam. A visão que Deleuze e Guattari (1997) sobre capitalismo, define bem esse sistema de regulação e organização:

Mas, ao constituir uma axiomática dos fluxos descodificados é que o capitalismo aparece como uma empresa mundial de subjetivação. Ora, a sujeição social, como correlato da subjetivação, aparece muito mais nos modelos de realização da axiomática do que na própria axiomática. [...] Quanto à axiomática mesma, [...] ela restaura ou reinventa, sob novas formas tornadas técnicas, todo um sistema de servidão maquínica. [...] é bem a reinvenção de uma máquina da qual os homens são as partes constituintes, em vez de serem seus trabalhadores e usuários sujeitados[...] (Deleuze; Guattari, 1997, p. 138).

Sendo assim, o espaço escolar não se reduz à transmissão de conteúdos, devendo ser compreendido como instituição central no processo de socialização e reprodução social no interior do modo de produção capitalista. Nesse processo, são internalizadas normas de disciplina, produtividade, desempenho, hierarquia e obediência, formando sujeitos não apenas como estudantes, mas como futuros integrantes da força de trabalho, ajustados às exigências da ordem produtiva. Desse modo, a escola não apenas forma trabalhadores em termos técnicos, mas produz sujeitos socialmente adaptados à lógica da exploração capitalista, naturalizando a divisão social do trabalho e convertendo desigualdades estruturais em trajetórias individuais. Nesse sentido, Bourdieu (2003) explana que:

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares (...) permanecem exclusivas como

⁴⁶ As transformações do contexto pós-pandêmico incidiram diretamente sobre as formas de vivência da infância, redefinindo práticas culturais, modos de socialização e experiências simbólicas, com impactos sobre o tempo do brincar e sobre os próprios ritmos do desenvolvimento infantil (Botega; Moruzzi, 2023, apud Pugens; Luiz; Rocha, 2025).

sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (Bourdieu, 2003, p. 223).

Desse modo, a contribuição de Pierre Bourdieu torna-se decisiva para compreender como a escola opera em meio a relações de poder simbólico e mecanismos estruturais de reprodução social, rompendo com leituras que a tomam como espaço neutro ou exclusivamente formativo. A partir de sua sociologia da educação, torna-se possível compreender que o sistema escolar não apenas convive com desigualdades preexistentes, mas participa de sua reorganização simbólica, convertendo diferenças socialmente produzidas em classificações legítimas, heranças sociais em aparentes méritos individuais, e desigualdades históricas em destinos escolares socialmente reconhecidos (Bourdieu, 2015; 2007).

Nesse horizonte, o capitalismo pode ser compreendido não apenas como sistema econômico, mas como regime social de organização da vida, no qual os fluxos de produção, circulação, informação, desejo e subjetividade são continuamente capturados, reorganizados e reinseridos no funcionamento social (Deleuze; Guattari, 1997). Trata-se de uma lógica que não opera prioritariamente pela repressão ou pela exclusão, mas pela integração regulada das diferenças, pela absorção dos conflitos e pela reorganização permanente das tensões sociais. Nesse regime, a instabilidade deixa de ser exceção e passa a constituir forma normal de organização da vida social, produzindo modos de existência marcados pela circulação incessante, pela fragmentação da experiência, pela dissolução de referenciais estáveis e pela exigência permanente de adaptação.

Essa racionalidade produz formas de subjetivação atravessadas por dispersão, descontinuidade e descentramento, nas quais a experiência social passa a se organizar em múltiplos fluxos simultâneos, sem unidade estável de sentido. A vida social assume, assim, uma configuração esquizoide no plano estrutural — não como categoria clínica, mas como forma social de organização marcada pela fragmentação dos vínculos, pela dissociação entre tempos, espaços e sentidos, e pela sobreposição contínua de estímulos, exigências e regimes de circulação. Nesse contexto, instituições como a escola passam a operar como pontos de condensação desses fluxos, funcionando como espaços de mediação nos quais se modificam tensões, se administram contradições e se produzem formas de inserção regulada no interior de uma ordem social estruturalmente instável.

Essa chave interpretativa permite compreender o funcionamento contemporâneo da escola não como espaço de exclusão direta, mas como campo de integração regulada e permanência desigual, no qual se organizam formas de inserção subordinada que atravessam especialmente as populações juvenis oriundas das classes populares. Em vez da expulsão explícita, opera-se uma lógica de manutenção institucional sem acesso efetivo aos bens simbólicos, culturais e materiais que a escolarização promete, produzindo trajetórias marcadas por precarização, deslegitimação e esvaziamento de sentido. Trata-se de um modo de funcionamento que se articula à lógica de captura, reorganização e reinserção contínua dos fluxos sociais no interior do sistema, no qual as contradições não são eliminadas, mas administradas e redistribuídas (Deleuze; Guattari, 1997).

No contexto das escolas brasileiras, essa dinâmica se expressa em experiências cotidianas de permanência sem reconhecimento, de escolarização sem efetiva inclusão e de formação sem horizonte real de transformação social, nas quais a desigualdade não se apresenta como ruptura, mas como gestão contínua da precariedade. Articulam-se, assim, a lógica de integração regulada do capitalismo descrita por Deleuze e Guattari (1997) com a leitura bourdieusiana do sofrimento social e da posição no espaço social (Bourdieu, 2007), produzindo formas de existência escolar marcadas por frustração estrutural, desqualificação simbólica e internalização de limites socialmente impostos, sem que esses processos se apresentem como violência explícita, mas como normalidade institucionalizada no cotidiano educativo. Acerca das dificuldades existentes no contexto escolar, Bourdieu (2007) disserta que:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente [...] (Bourdieu, 2007, p. 485).

Esse processo vai transformando as trajetórias juvenis de forma silenciosa, produzindo experiências marcadas pela redução das expectativas, pelo esvaziamento dos projetos de futuro e pela adaptação progressiva aos limites socialmente impostos. A escolarização, nesses contextos, deixa de ser vivida como abertura de possibilidades e passa a assumir a forma de um percurso institucional que organiza a permanência, mas não altera a posição social. O que se produz não é propriamente exclusão, mas um modo de inserção contínua em estruturas que

mantêm os sujeitos em circulação sem lhes oferecer condições reais de transformação de suas condições de vida.

Nesse sentido, ainda há a força da cultura digital, especialmente a glamourização, ostentação e a ascensão econômica performada por influenciadores como modelo de vida possível. A circulação permanente de imagens de consumo, sucesso e visibilidade produz uma nova possibilidade nos horizontes de expectativa juvenis, na qual a ascensão econômica passa a ser imaginada não pela via dos percursos tradicionais de escolarização e trabalho, mas por trajetórias midiáticas, digitais e performativas, percebidas como mais acessíveis, mais rápidas e socialmente valorizadas. Nesse contexto, a escola e os caminhos institucionais clássicos de mobilidade passam a ser vividos como percursos longos, incertos e pouco atrativos, deslocando o sentido da escolarização e tensionando a relação da juventude com o conhecimento, o estudo e os projetos de futuro.

Ademais, o sofrimento psíquico juvenil passa a se articular com os imaginários produzidos através da cultura digital, especialmente aqueles que associam reconhecimento social, valor e sucesso à visibilidade, ao consumo e à ostentação. A circulação constante de estilos de vida idealizados no modo de produção capitalista, performados por influenciadores como modos de existência possíveis, produz um deslocamento dos horizontes de expectativa e uma tensão permanente entre o que se projeta como ideal e o que se vive como condição concreta. Deleuze e Guattari (1997), mesmo em outro tempo histórico, escreveram acerca das máquinas e essa citação pode ser exemplificada sobre esse processo:

[...]as máquinas da cibernética e da informática formam uma terceira idade que recompõe um regime de servidão generalizado: ‘sistemas homens-máquinas’, reversíveis e recorrentes, substituem as antigas relações de sujeição não reversíveis e não recorrentes entre os dois elementos; a relação do homem e da máquina se faz em termos de comunicação mútua interior e não mais de uso ou de ação (Deleuze; Guattari, 1997, p. 139).

A hiperconectividade intensifica esse processo ao submeter a juventude a dinâmicas contínuas de exposição, comparação e validação, reconfigurando as formas de pertencimento, de reconhecimento e de construção de sentido para suas vidas. O sofrimento que emerge também desse cenário, não se organiza apenas em torno da precariedade material, mas da fratura entre promessas simbólicas de ascensão e as possibilidades vendidas como reais de vida, produzindo experiências marcadas por instabilidade subjetiva, desgaste emocional e esvaziamento progressivo de sentido. Em certos casos, essa lógica também se desdobra em

formas de busca compulsiva por ganho rápido e validação, como se vê na expansão de práticas associadas a apostas e jogos, que encontram nas plataformas digitais um ambiente particularmente favorável.

3.3 Práticas educativas da cultura digital no espaço escolar

A recente regulamentação que restringe o uso de aparelhos celulares no espaço escolar, formalizada pela Lei nº 15.100/2025 (Lima; Ferreira Junior, 2025), insere-se em um cenário mais amplo de crescente preocupação institucional com os impactos da cultura digital, a saúde mental e as formas de sociabilidade dos adolescentes, mas também sobre os processos de aprendizagem e desempenho escolar. A necessidade de uma normatização evidencia como o setor de políticas públicas, mas também de proteção social a infância e a adolescência, viu como necessário uma resposta a diagnósticos recorrentes acerca da intensificação da dependência tecnológica, da dispersão cognitiva, do empobrecimento das interações presenciais e da ampliação de dinâmicas de adoecimento psíquico entre crianças e adolescentes, especialmente no contexto pós-pandêmico (Pinheiro; Pinheiro; Rubini, 2025). No entanto, embora a legislação represente um marco importante no reconhecimento público do problema, sua eficácia pedagógica permanece limitada quando dissociada de projetos educativos estruturados, capazes de enfrentar a cultura digital como fenômeno social, simbólico e formativo, e não apenas como objeto de controle normativo.

Destarte, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) estabeleça o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, o ambiente digital brasileiro permanece marcado por fragilidades normativas no que se refere à regulação específica do uso de redes sociais por crianças e adolescentes. Mesmo com a existência de dispositivos legais e políticas públicas de proteção social, a internet segue operando como um campo pouco regulado, no qual a atuação das plataformas digitais não é submetida a mecanismos sistemáticos de controle e responsabilização voltados à garantia de direitos, o que evidencia a ausência de um marco regulatório efetivo para a proteção da infância e da adolescência no espaço digital. Sendo assim, Lima e Ferreira Junior (2025) dissertam que:

Considerada como uma legislação inédita no mundo, a Austrália se tornou, em novembro de 2024, o primeiro país a proibir que menores de dezesseis anos tenham contas em redes sociais. A determinação australiana tem como premissa que *Big Techs* como *Meta*, *Tiktok* e *X* adotem medidas de modo a assegurar que o público infanto-juvenil não crie contas em seus próprios nomes, cabendo ao Senado do país fiscalizar a atuação das empresas, sob pena de multa de até R\$ 200 milhões em caso

de não cumprimento. A medida passa a valer em até um ano e surge como fruto de uma preocupação global quanto à exposição de crianças e adolescentes a conteúdos prejudiciais (Lima; Ferreira Junior, 2025, p.183).

Proibir o uso de telefone celular, por si só, não elimina a cultura digital como experiência constitutiva da vida de adolescentes. Ao contrário, esta permanece operando de forma difusa nos modos de linguagem, nos repertórios culturais, nas formas de sociabilidade, nas estéticas comunicacionais e nas dinâmicas de subjetivação que atravessam o cotidiano dos estudantes, tanto dentro quanto fora da escola. Como apontam Lima e Ferreira Júnior (2025), os debates sobre a proibição do uso de celulares tendem a deslocar o foco da responsabilidade estrutural das plataformas e das *Big Techs* para uma lógica individualizante de controle comportamental, ocultando as dimensões políticas, éticas e econômicas que organizam o funcionamento do ecossistema digital, mas principalmente do Estado brasileiro a se impor perante a regulamentação das *Big Techs*. Assim, a tecnologia passa a ser tratada como ameaça isolada, e não como parte de uma estrutura de poder que produz formas específicas de engajamento, dependência e captura da atenção.

Nesse sentido, a lógica da proibição, quando não acompanhada de mediações pedagógicas, tende a produzir respostas defensivas e moralizantes, que reduzem a complexidade do fenômeno digital e reforçam uma compreensão tecnicista da educação. Essa perspectiva ignora que a cultura digital não se limita ao uso de dispositivos, mas houveram mudanças sociais e tecnológicas nos últimos anos, sobretudo após a já citada pandemia de Covid-19 (Lisita, 2023).

Nesse contexto, a escola não pode assumir apenas a função de contenção ou regulação do acesso tecnológico. Enquanto instituição social e de formação, mas também como um direito e proteção social, sua função pedagógica exige a construção de mediações capazes de transformar a tecnologia em objeto de reflexão crítica, produção de conhecimento e prática educativa emancipadora. Trata-se, portanto, de deslocar o debate do eixo da proibição para o campo da educação crítica para a cultura digital, compreendendo a tecnologia como mediação social, como também pedagógica, e não como fim em si mesma. Esse deslocamento implica reconhecer que a formação digital não se reduz à aprendizagem de competências técnicas, mas envolve - também - processos de letramento midiático, educação informacional, leitura crítica de plataformas, compreensão das lógicas algorítmicas e análise das estruturas econômicas e políticas que sustentam o capitalismo de plataformas.

Nessa perspectiva, práticas educativas vinculadas à cultura digital podem ser incorporadas ao cotidiano escolar de forma intencional, crítica e pedagógica, superando o uso restrito da tecnologia como entretenimento, consumo passivo de conteúdos e reprodução de dinâmicas algorítmicas. Projetos de educação midiática, produção colaborativa de conteúdos digitais, leitura crítica de redes sociais, análise de discursos midiáticos, compreensão dos mecanismos de engajamento das plataformas, uso pedagógico de tecnologias livres, práticas de autoria digital e construção de repertórios culturais ampliados constituem caminhos possíveis para a ressignificação da relação entre juventude, tecnologia e educação.

Essa abordagem encontra respaldo em Erthal e Brito (2025), ao defenderem a centralidade da educação midiática e informacional como eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas. Para os autores, a escola precisa assumir o papel de espaço de letramento crítico, capaz de formar sujeitos aptos a interpretar, decodificar e intervir nos discursos digitais, compreendendo as plataformas não apenas como ambientes de interação, mas como dispositivos de poder, produção simbólica e controle social (Erthal; Brito, 2025). Tal compreensão desloca o estudante da condição de usuário passivo para a posição de sujeito crítico, produtor de sentidos e agente reflexivo no espaço digital.

De modo convergente, Majeski et al. (2025) evidenciam que os docentes percebem a conectividade permanente como fator de impacto direto sobre a saúde mental dos estudantes, associando o uso intensivo das tecnologias digitais a quadros de ansiedade, isolamento social, irritabilidade e dificuldades de atenção. Contudo, os próprios autores ressaltam que a resposta institucional não pode se limitar à restrição do acesso, mas deve envolver políticas públicas integradas que articulem educação, saúde e tecnologia, reconhecendo o papel da escola como espaço estratégico de mediação simbólica e proteção psicossocial, mas há o fator família. Não adianta haver essa grande mudança por parte das escolas e do Estado, se as práticas familiares continuam sendo complacentes ao uso irrestrito. A respeito disso Araújo et al. (2025) expõem que:

O uso de telas digitais está profundamente integrado na rotina diária das crianças. Os pais mostram uma preocupação com o tipo de conteúdo acessado e a necessidade de supervisão, embora a prática varie entre as famílias. Este entendimento é crucial para desenvolver orientações e estratégias que promovam um uso equilibrado e saudável das tecnologias digitais pelas crianças (Araújo et al., 2025, p. 14).

A Lei nº 15.100/2025, nesse sentido, pode ser compreendida não como solução em si mesma, mas como marco regulatório que exige desdobramentos pedagógicos e também de

outras medidas regulatórias por parte do Estado para proteção de crianças e adolescentes expostos a uma gama de perigos⁴⁷, como os apresentados pela *Think Twice Brasil* (2024). Conforme analisam Pinheiro, Pinheiro e Rubini (2025), a efetivação de uma educação digital crítica depende não apenas da legislação, mas da existência de infraestrutura adequada, formação docente continuada e projetos pedagógicos comprometidos com a construção de uma cultura digital educativa, ética e emancipadora. Sem esses elementos, a norma corre o risco de operar apenas como instrumento disciplinar, sem impacto formativo real sobre as práticas escolares.

Nesse contexto, a incorporação da cultura digital como dimensão formativa no interior das políticas públicas educacionais revela que o debate sobre tecnologia e educação não se restringe ao campo normativo, mas integra o próprio projeto pedagógico do Estado brasileiro existente desde 2018. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como eixo estruturante da formação escolar, compreendendo que as tecnologias atravessam os processos de aprendizagem, comunicação, produção de conhecimento e socialização desde as etapas iniciais da escolarização (Brasil, 2018). Tal diretriz desloca a tecnologia do lugar de recurso acessório para o estatuto de dimensão constitutiva da formação humana contemporânea, reconhecendo que a escola não pode se dissociar das transformações sociotécnicas que estruturam a vida social.

Nessa perspectiva, a educação digital deixa de ser compreendida como simples inserção de dispositivos tecnológicos no espaço escolar e passa a ser concebida como projeto formativo, articulado à construção da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da cidadania. A cultura digital, conforme inscrita na BNCC, não se reduz ao domínio técnico de ferramentas, mas envolve processos de letramento midiático, formação ética, uso responsável da informação e compreensão crítica dos ambientes digitais como espaços de produção simbólica e disputa de sentidos. Trata-se, portanto, de uma concepção que reconhece o digital como campo pedagógico, político e cultural, e não apenas como instrumento operacional.

Essa orientação dialoga diretamente com a compreensão da escola como espaço de formação integral e proteção social, na medida em que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos em processo de desenvolvimento, cujas experiências digitais impactam diretamente suas formas de sociabilidade, sua saúde mental, seus vínculos afetivos e sua

⁴⁷ A discussão sobre silenciamento, invisibilização e violência simbólica no ambiente digital precisa ser situada no interior das fragilidades formativas da sociedade, especialmente considerando que práticas hoje reconhecidas e nomeadas como bullying foram, historicamente, naturalizadas como “brincadeiras” próprias da sociabilidade adolescente, o que contribuiu para sua banalização e para a invisibilização de seus efeitos subjetivos e sociais.

constituição subjetiva. Nessa direção, a cultura digital passa a compor o horizonte formativo da escola como dimensão que exige a articulação entre políticas públicas de regulação, normatização institucional e práticas pedagógicas críticas, reconhecendo que a proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital é indissociável da ação regulatória do Estado.

Dessa forma, as práticas educativas da cultura digital no espaço escolar devem ser orientadas por um projeto político-pedagógico que articule tecnologia, educação e proteção social, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em processo de formação integral. Sendo assim, a tecnologia não pode ser concebida como ameaça a ser contida, nem como solução redentora, mas como mediação social que precisa ser pedagogicamente apropriada, criticamente problematizada e eticamente orientada. Contudo, a educação integrada com a cultura digital, esbarra no modelo tradicional das escolas, ao qual, na atualidade, focam em resultados a curto prazo, como por exemplo, o resultado do Enem. Erthal e Brito (2025) trazem esse conflito para o debate:

Para passarem pelo funil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as escolas optam pelo conteudismo, pela performance em simulados, pelas aulas magistrais e andamento monofônico — discutem sim, os temas emergentes sobre as tecnologias midiáticas digitais, mas não educam para a criticidade nem para a compreensão da manipulação, da informação e da desinformação, da imparcialidade, da retórica e da condição persuasiva das mídias (Erthal; Brito, 2025, p. 85).

Nesse sentido, a inserção precoce de crianças e adolescentes em ecossistemas comunicacionais mediados por plataformas e dispositivos tecnológicos ocorre, em grande medida, sem a constituição de referenciais críticos capazes de orientar a leitura, a interpretação e a problematização dos discursos que circulam nesses espaços. A escola, ao priorizar lógicas instrumentais, avaliativas e conteudistas, termina por esvaziar a formação voltada à compreensão das linguagens midiáticas e dos processos de mediação tecnológica, o que contribui para a ampliação de vulnerabilidades subjetivas e sociais. Nesse sentido, a educação midiática não pode ser compreendida como dimensão acessória do currículo, mas como parte constitutiva da formação escolar, conforme indicam Erthal e Brito (2025):

Conectar o campo da Educação com o campo da Comunicação e suas Mídias é um desafio complexo. Infelizmente, apesar dos esforços empreendidos desde os anos 1980, a questão da Educação Midiática avança a passos lentos e ainda não contamos com uma educação para recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas. Seguir essa corrente significa implementar no currículo escolar a valorização das mídias e sua análise como procedimento metodológico, considerando todas as formas de

comunicação como objeto de discussões, desde a interpessoal, familiar e escolar até a midiática massiva (Erthal; Brito, 2025, p. 85).

Compreende-se que não existe um manual de instruções capaz de orientar, de forma prescritiva, a atuação da escola, dos responsáveis, dos professores e dos próprios estudantes — que não podem ser excluídos nem invisibilizados, pois são sujeitos centrais desse processo. Justamente por se tratar de um fenômeno contemporâneo, em permanente transformação, as respostas institucionais e pedagógicas precisam assumir caráter dialético, sendo construídas simultaneamente no plano da reflexão e da prática, de modo indissociável, em um movimento contínuo de análise, experimentação, avaliação e reelaboração das ações educativas.

Assim, o que se evidencia ao longo desta seção não é a necessidade de prescrever modelos de intervenção, mas de compreender a escola como parte de uma engrenagem da sociedade mais ampla, na qual educação, proteção social, cultura digital e subjetivação estão intrínsecas. A instituição escolar aparece, nesse contexto, não como origem dos sofrimentos, desigualdades e conflitos que atravessam a juventude, mas como espaço em que esses processos se tornam visíveis e potencialmente socialmente administráveis. Inserida em um modelo de sociedade marcado pela mercantilização da vida, pela fragilização das políticas públicas universais e pela individualização dos problemas sociais, a escola passa a ocupar uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que é convocada como espaço de cuidado, proteção e mediação, é atravessada por lógicas de controle, responsabilização e gestão das desigualdades. Reconhecer essa ambiguidade é fundamental para situar a educação não como resposta técnica a problemas estruturais, mas como campo de disputa política e social, no interior do qual se confrontam projetos distintos de sociedade, educação, de proteção social e de formação humana.

Conclusão

O que se entende por “atual” nesta pesquisa não se restringe ao que está acontecendo no presente imediato, mas àquilo que atua sobre nós, atravessa a vida social e produz efeitos concretos no modo como vivemos, trabalhamos, nos relacionamos e adoecemos. Apesar desta investigação ter se concentrado em adolescentes, o adoecimento psíquico aqui analisado não se limita a esse grupo etário, tampouco pode ser compreendido como um fenômeno isolado ou geracional. Trata-se de uma condição social mais ampla, que atravessa diferentes sujeitos e se manifesta de formas diversas, conforme as determinações históricas e materiais de cada contexto.

Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender uma expressão específica desse adoecimento entre adolescentes, interrogando os fundamentos que levam esse grupo a experimentar formas recorrentes de sofrimento psíquico. Contudo, uma das conclusões centrais a que se chega é que tal sofrimento não constitui uma novidade histórica. O adoecimento não emerge no presente como fenômeno inédito, mas se inscreve em um processo longo, profundamente vinculado à constituição da sociedade capitalista e às condições de vida impostas à classe trabalhadora desde os primórdios da Revolução Industrial.

Nesse percurso, os objetivos que nortearam esta pesquisa não aparecem como etapas isoladas, mas como eixos que atravessam todo o trabalho. A análise da relação entre cultura digital e adoecimento psíquico de adolescentes foi construída a partir da recusa de leituras imediatistas, buscando compreender o adoecimento como expressão de determinações históricas e sociais mais amplas. Ao situar o adoecimento de adolescentes na contemporaneidade no interior do modo de produção capitalista, foi possível evidenciar que as formas que esse fenômeno incide não se explicam apenas por mudanças tecnológicas, mas pela atualização de lógicas de exploração, controle e subordinação da vida às exigências produtivas que atravessam diferentes períodos históricos.

A retomada histórica das categorias de infância, adolescência e saúde mental permitiu evidenciar no debate um deslocamento da análise do adoecimento de adolescentes nos dias de hoje, do plano individual para o social, mostrando que aquilo que supostamente se apresenta como fenômeno subjetivo está inscrito em processos mais longos de organização da vida, do trabalho e das formas de sociabilidade. Esse movimento foi fundamental para sustentar criticamente à naturalização do adoecimento, mas também para compreender por que

determinadas formas do adoecimento psíquico em adolescentes passam a se manifestar de forma mais precoce e recorrente no contexto contemporâneo.

Ao mesmo tempo, a análise das dinâmicas próprias da cultura digital evidenciou que plataformas, algoritmos e modelos de negócio baseados em engajamento não apenas mediam, mas produzem ativamente formas específicas de doenças psíquicas, ao organizar práticas, incentivar comportamentos compulsivos e estruturar ambientes que exploram vulnerabilidades emocionais e sociais, sobretudo entre crianças e adolescentes. Nesse sentido, discutir práticas exploratórias contemporâneas não significou criar novas categorias de violência, mas reconhecer a reatualização de processos históricos de exploração de crianças e adolescentes, agora mediados por tecnologias digitais.

Ao situar questões de saúde mental de adolescentes nesse contexto mais amplo, a pesquisa buscou evidenciar que esse adoecimento não emerge como ruptura no presente, mas como continuidade histórica de processos de exploração que incidem sobre os corpos, o tempo e os afetos. Deslocar o olhar para essas determinações permitiu compreender que aquilo que hoje se manifesta sob novas formas, agora mediados por tecnologias digitais, tem raízes em modelos anteriores de abusos físicos e psíquicos, produzidos pelas condições materiais de vida. É a partir dessa perspectiva que se torna possível retomar a história da exploração do trabalho, entendendo o adoecimento não como falha individual, mas como resposta socialmente produzida em contextos de expropriação do capitalismo sob os sujeitos.

Dessa forma, historicamente, a exploração do trabalho esteve acompanhada de formas sistemáticas de desgaste físico, emocional e psíquico. Nos primórdios da consolidação do capitalismo, crianças eram submetidas precocemente ao trabalho com jornadas extenuantes, ausência de direitos trabalhistas e a impossibilidade de descanso ou cuidado. Práticas como o uso de álcool ou outras substâncias para silenciar o cansaço, o choro ou a exaustão não devem ser compreendidas como desvios morais individuais, mas como respostas socialmente produzidas em contextos de extrema precarização da vida.

Tal compreensão permite afirmar que o adoecimento analisado nesta pesquisa é indissociável do modo de produção capitalista, que opera não apenas na esfera econômica, mas também na organização do tempo, dos afetos, das relações sociais e das expectativas de desempenho. Trata-se de um processo que atravessa diferentes períodos históricos, assumindo formas específicas conforme as transformações técnicas, sociais e culturais de cada época, mas mantendo como núcleo a subordinação da vida às lógicas da produção e da acumulação.

No contexto contemporâneo, esse movimento não se interrompe, mas se modifica. Ao lado das determinações mais amplas do modo de produção, emergem macroestruturas específicas que intensificam e atualizam essas formas de sofrimento, apesar de oferecerem muitos benefícios na vida cotidiana. Entre elas, destaca-se a cultura digital, que não existe à margem do capitalismo, mas se desenvolve em seu interior, articulada às mesmas lógicas de exploração, controle e extração de valor. É nesse terreno que surgem as grandes plataformas digitais, cuja atuação ultrapassa o campo tecnológico e passa a organizar dimensões centrais da vida social.

As chamadas *Big Techs* não apenas oferecem serviços ou ferramentas — muito úteis à sociedade em diversos pontos —, mas regulam ritmos, comportamentos, formas de interação e modos de subjetivação. Elas operam continuamente, em tempo real, interferindo nas experiências cotidianas, nos vínculos sociais e nas percepções de si e do outro. Nesse sentido, o adoecimento psíquico contemporâneo não pode ser compreendido sem considerar o papel dessas estruturas, que atuam de forma permanente, enquanto a vida acontece, enquanto se trabalha, se estuda, se consome e se descansa.

Assim, ao tratar do adoecimento psíquico na atualidade, esta pesquisa parte do macro para o macro: do modo de produção capitalista às suas expressões contemporâneas na cultura digital. O sofrimento analisado não é produto exclusivo das tecnologias, tampouco pode ser explicado apenas por elas, mas encontra nelas um terreno fértil para sua intensificação, difusão e naturalização. Compreender essa articulação é condição fundamental para evitar leituras simplistas, individualizantes ou moralizantes, e para situar o adoecimento como fenômeno histórico, social e estrutural.

Também me sinto em posição legítima para falar de adoecimento, na medida em que não observo esse fenômeno apenas como objeto distante de análise, mas como experiência vivida. Essa constatação, contudo, não se apresenta aqui como confissão individual, nem como deslocamento do debate para o plano subjetivo, mas como reconhecimento de que o fenômeno analisado atravessa de forma concreta aqueles que produzem, estudam, trabalham e vivem sob as mesmas condições históricas que esta pesquisa problematiza.

É evidente que existem dimensões biológicas, genéticas, ambientais e comportamentais envolvidas nos processos de adoecimento psíquico. No entanto, reduzir a análise a essas variáveis significa obscurecer o caráter social e histórico do sofrimento que se observa de maneira cada vez mais recorrente. A noção de adoecimento sociogênico torna-se, nesse sentido, fundamental para compreender como determinadas formas de sofrimento são

produzidas, intensificadas e compartilhadas a partir de dinâmicas coletivas, atravessadas por relações sociais, padrões culturais e formas específicas de organização da vida social.

Durante a graduação e a pós-graduação, o contato com colegas que relataram problemas de saúde mental tornou-se parte do cotidiano acadêmico. Ansiedade, crises de pânico, episódios depressivos e esgotamento emocional deixaram de ser exceção para se tornar quase regra em determinados contextos. Relatos recentes de colegas que vivenciaram processos de adoecimento durante o período da pandemia, especialmente em função do isolamento social, reforçam a percepção de que essas experiências não podem ser compreendidas como desvios individuais, mas como respostas a condições objetivas de vida. E isso não ocorre por conta da vida acadêmica, mas ocorre junto a ela, da mesma forma que incide de forma concomitante à esfera pessoal do indivíduo.

O que chama atenção não é apenas a incidência desses quadros, mas a forma recorrente e cada vez mais precoce com que aparecem nas trajetórias das pessoas. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos passam a nomear seu sofrimento a partir dessas categorias, incorporando-as ao cotidiano como parte constitutiva da experiência social contemporânea. Esse fenômeno não indica apenas maior acesso à informação ou ampliação diagnóstica — apesar de existir maior acesso à informação e a tratamentos na atualidade —, mas sinaliza um mal-estar social mais profundo, que atravessa diferentes gerações e posições sociais.

Nesse sentido, a conclusão a que se chega não é a de que determinados indivíduos estão adoecidos, mas de que vivemos em uma sociedade adoecida. O adoecimento psíquico deixa de ser compreendido como evento excepcional e passa a ocupar um lugar estrutural, revelando os limites de um modo de vida que exige adaptação constante, desempenho permanente e disponibilidade contínua. A generalização desse sofrimento aponta para contradições que não podem ser resolvidas no plano individual, tampouco tratadas apenas por meio de estratégias de responsabilização subjetiva.

É nesse ponto que a escrita desta conclusão assume, deliberadamente, um caráter implicado. Ao evocar a ideia de que só é possível escrever a partir de um estado de desajuste, reconhece-se que o pensamento crítico não emerge de uma posição de neutralidade ou equilíbrio ideal, mas da fricção com o próprio tempo histórico. Apropriar-se dessa formulação não significa romantizar o adoecimento ou naturalizá-lo, mas admitir que a análise desse fenômeno só se torna possível porque ele se impõe como experiência concreta, compartilhada e socialmente produzida.

Assim, esta pesquisa se dá a partir do reconhecimento de que o adoecimento psíquico contemporâneo também tem elementos sociogênicos estruturantes. Trata-se de escrever a partir de dentro de um mundo que adoecer, sem transformar essa condição em justificativa, mas em ponto de partida para a crítica. Essa implicação não fragiliza a análise; ao contrário, reforça seu compromisso com a compreensão das determinações sociais que produzem sofrimento e com a recusa de leituras que individualizam, moralizam ou silenciam aquilo que é, em essência, um problema coletivo.

Essas formas de adoecimento e exploração não se manifestam apenas de maneira abstrata, mas se apresentam cotidianamente na vida social, tornando-se cada vez mais visíveis no debate público. No que se refere especificamente à cultura digital, determinados momentos históricos recentes contribuíram para evidenciar práticas que, embora não fossem inéditas, passaram a ocupar maior centralidade nas discussões sociais. Denúncias recorrentes, amplamente divulgadas por reportagens e investigações jornalísticas, expuseram situações de violência, assédio e exploração envolvendo crianças e adolescentes em ambientes digitais de comunicação e interação, como *Discord*, *Telegram* e *Roblox*.

Essas práticas não surgiram de forma repentina, haja vista atentados de ataques às elas ou outros tipos de violência que ocorriam no *4chan* ou no *Orkut*. Justamente por conta disso, não podem ser atribuídas a um único dispositivo ou plataforma, pois se modificam e se transferem ao longo do tempo. Ao contrário, tratam-se de processos que vinham sendo denunciados há anos, mas que permaneceram, por longos períodos, naturalizados ou relegados a circuitos restritos de debate, pela sociedade não assimilar a cultura digital como “mundo real”. Contudo, em determinado momento, a circulação massiva de conteúdos audiovisuais nas próprias plataformas contribuiu para a ampliação do alcance dessas denúncias, fazendo emergir com maior força termos como “adultização” para nomear fenômenos exploratórios de crianças e adolescentes que já estavam em curso.

A chamada “adultização”, foi discutida ao longo desta pesquisa com a nomenclatura “exploração”, e ela não se restringe — também — a uma questão moral ou comportamental, mas pode ser compreendida como forma violência que encontra outro termo para se alojar. Ao antecipar expectativas, responsabilidades e exposições próprias do mundo adulto, esse processo submete crianças e adolescentes a dinâmicas que desconsideram suas condições de desenvolvimento psíquico, emocional e social. Trata-se de uma lógica que atravessa e antecipa diferentes esferas da vida cotidiana, onde se encontra na cultura digital um terreno fértil para sua intensificação e difusão. Nesse sentido, a recorrência dessas situações não deve

ser interpretada como exceção ou desvio pontual, mas como expressão de um modelo de sociabilidade que tende a ignorar limites etários, transformar visibilidade em valor e converter experiências infantis e juvenis em mercadoria, sem pensar nas consequências à saúde.

Diante desse cenário, um ponto de conclusão a que se chega não é a da ausência de marcos normativos, mas, paradoxalmente, de sua constante descon sideração. O ordenamento jurídico brasileiro dispõe de instrumentos claros de proteção à infância e à adolescência, inscritos tanto na Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que reforça e detalha princípios já consagrados no texto constitucional cidadã. Portanto, o desafio que se impõe, não reside na inexistência de legislação, mas na efetivação concreta desses direitos frente às transformações recentes da cultura digital e às dinâmicas econômicas que atravessam esse campo. Para além disso, deve se ter em mente plataformas digitais devem ser reguladas legalmente, sem ferir à soberania nacional, portanto, respeitando as leis vigentes, o que não está ocorrendo com o *Discord*.

O tom assumido nesta conclusão não é o de quem pretende oferecer respostas fechadas ou indicar caminhos normativos de maneira linear. Parte-se do entendimento de que os processos analisados ocorrem de forma dialética: ao mesmo tempo em que se busca enfrentá-los, vive-se sob suas determinações. Não há neutralidade possível diante das transformações em curso, e tampouco é aceitável a ideia de que essas dinâmicas sejam incontornáveis ou imunes à intervenção política. Ao contrário, existem instrumentos históricos, jurídicos e institucionais capazes de enfrentar tais processos, e um deles é a regulamentação das redes sociais.

As respostas, quando existem, são construídas cotidianamente, de forma fragmentada e desigual, por famílias, instituições escolares, políticas públicas e disputas sociais mais amplas. Ainda assim, algumas conclusões se impõem com relativa clareza. Entre elas, destaca-se a necessidade de regulamentação das redes sociais e das plataformas digitais, não como punitiva isolada, mas como reconhecimento de que esses espaços produzem efeitos concretos sobre a vida social e não podem permanecer à margem de qualquer forma de responsabilização.

A ideia de neutralidade tecnológica torna-se insustentável diante da recorrência de práticas violentas, abusivas e exploratórias mediadas por essas plataformas. Ambientes digitais de comunicação e interação têm sido utilizados não apenas para expor crianças e adolescentes a riscos, mas também para envolvê-los em situações que ultrapassam sua capacidade de compreensão e elaboração. A permanência dessas dinâmicas sem

responsabilização institucional reforça a naturalização da violência e desloca, mais uma vez, a culpa para os indivíduos mais vulneráveis.

É fundamental reconhecer que crianças e adolescentes não podem ser tratados como sujeitos plenamente responsáveis pelas infrações cometidas nesses ambientes. O próprio ordenamento jurídico brasileiro estabelece distinções claras quanto à responsabilização, reconhecendo que esses sujeitos estão em condição peculiar de desenvolvimento. Ignorar esse princípio significa reforçar leituras adultocêntricas que desconsideram assimetrias cognitivas, emocionais e sociais, além de obscurecer o papel ativo das plataformas na mediação e organização dessas práticas. Ou seja, crianças e adolescentes, mesmo os que venham a cometer alegadas infrações em plataformas digitais, também são vítimas de um sistema que lucra em cima deles.

Nesse contexto, a cultura digital contemporânea revela uma contradição central. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de socialização, expressão e aprendizagem, ela tem sido cada vez mais atravessada por dinâmicas que expõem crianças e adolescentes a situações de risco, exploração, violência simbólica e também violência concreta. Essa contradição não pode ser atribuída exclusivamente às tecnologias em si, mas às formas como são incorporadas e exploradas no interior de um modelo econômico que privilegia engajamento, visibilidade e circulação incessante de conteúdos, independentemente de seus efeitos sobre indivíduos vulneráveis que estão em processo de formação.

O que se delineia não é a de uma rejeição total da cultura digital, pelo contrário, pois é justamente através dela que esse e outros problemas podem ser enfrentados. Regulamentar não significa proibir indiscriminadamente, mas reconhecer que esses espaços produzem relações sociais, subjetividades e formas de sofrimento que exigem mediação coletiva e estão sujeitos a leis e que devem ser responsabilizados perante danos que causam a sociedade. Trata-se de afirmar que a proteção de crianças e adolescentes não é responsabilidade exclusiva das famílias ou das escolas, mas envolve escolhas políticas, disputas econômicas e decisões institucionais que não podem ser adiadas indefinidamente.

Os episódios recentes envolvendo plataformas digitais, particularmente aqueles que suscitaram reações intensas de crianças e adolescentes⁴⁸, não podem ser lidos como eventos isolados ou como simples controvérsias circunstanciais. Eles funcionam como momentos de condensação histórica, nos quais contradições já existentes se tornam visíveis de forma mais

⁴⁸ Refere-se aos protestos ocorridos na plataforma *Roblox* em razão da restrição do uso do chat por faixa etária (G1, 2026).

explícita. Quando determinadas funcionalidades são restringidas ou quando limites passam a ser impostos a práticas que haviam sido naturalizadas, o que emerge não é apenas o conflito em torno da medida específica, mas a revelação do lugar central que essas plataformas passaram a ocupar na vida cotidiana.

A reação observada diante dessas restrições evidencia algo que, durante muito tempo, foi tratado com descaso: a naturalização da presença de crianças e adolescentes em ambientes digitais estruturados para maximizar interação, engajamento e permanência. A intensidade das respostas, a personalização da culpa e a dificuldade de lidar com a retirada de determinados recursos indicam que essas experiências deixaram de ser periféricas e passaram a organizar formas de sociabilidade, lazer e pertencimento. Nesse sentido, a fala que emerge nesses conflitos não pode ser compreendida apenas como reivindicação consciente, mas também como expressão de um vínculo profundo com a própria plataforma.

Essa reação guarda semelhança com processos de abstinência. A retirada de um elemento que estruturava o cotidiano produz irritação, hostilidade e desorientação, deslocando a frustração para alvos individuais e impedindo a problematização das condições mais amplas que sustentam essas práticas. O conflito, assim, tende a se concentrar em figuras específicas ou decisões pontuais, enquanto a lógica de funcionamento das plataformas permanece intocada. Trata-se de um mecanismo recorrente de individualização do problema, que preserva a estrutura ao mesmo tempo em que oferece um alvo imediato para a indignação.

Ao mesmo tempo, esses episódios tornam visível o papel ambíguo das famílias nesse processo. Por um lado, cresce a desconfiança em relação à exposição irrestrita de crianças e adolescentes a ambientes digitais marcados por hostilidade, violência e ausência de mediação. Por outro, é preciso reconhecer que essa exposição não decorre apenas de negligência ou escolha individual, mas de condições materiais concretas. Em muitos contextos, os dispositivos digitais assumem a função de organizar o tempo, conter o silêncio e viabilizar a rotina doméstica em uma sociedade marcada por jornadas extensas de trabalho, precarização e ausência de políticas públicas de cuidado.

Essa ambiguidade ajuda a compreender por que a reação social às tentativas de regulação é tão contraditória. Ao mesmo tempo em que se reconhecem os riscos envolvidos, há resistência à imposição de limites, justamente porque esses dispositivos passaram a ocupar funções que extrapolam o entretenimento. A cultura digital, nesse sentido, não apenas atravessa a vida social, mas supre ausências estruturais, tornando-se difícil de ser substituída sem que outras dimensões da vida social sejam igualmente reorganizadas.

Do ponto de vista das plataformas, as mudanças recentes não representam qualquer ruptura ética. Tratam-se, antes, de movimentos estratégicos de adaptação às novas exigências do mercado e à crescente pressão social e jurídica. Para empresas como a *Meta*, não há a mesma margem de tolerância observada em outros ambientes digitais, e isso não se deve a compromissos formativos ou educativos, mas à necessidade de manter usuários ativos, anunciantes interessados e a circulação constante de dados.

Os discursos voltados à segurança e à proteção, portanto, não emergem prioritariamente de uma preocupação com o desenvolvimento infantil, mas da leitura pragmática de riscos concretos: desgaste de imagem, perda de usuários, processos judiciais e avanço de propostas regulatórias. À medida que cresce a desconfiança das famílias e se intensifica o debate público sobre os efeitos dessas plataformas, torna-se necessário sinalizar algum grau de controle. Não para alterar a lógica de funcionamento desses serviços, mas para garantir sua legitimidade social mínima e a continuidade de sua viabilidade econômica.

Esse movimento aponta para uma tendência histórica que dificilmente será revertida. A presença irrestrita de crianças em redes sociais, jogos online e plataformas interativas começa a ser questionada de forma mais ampla, não apenas no campo acadêmico, mas também no debate público, jurídico e político. A comparação com práticas hoje consideradas inaceitáveis em outros períodos históricos ajuda a dimensionar esse processo: aquilo que foi naturalizado por décadas passa a ser visto, retrospectivamente, como expressão de uma negligência coletiva.

Essa tendência, contudo, não elimina as contradições. A restrição do acesso não resolve, por si só, os problemas estruturais que produzem sofrimento psíquico, exploração e violência. Ela apenas evidencia a necessidade de enfrentar essas questões de forma mais ampla, reconhecendo que crianças e adolescentes não podem ser tratados como adultos em miniatura, nem responsabilizados individualmente por práticas mediadas por sistemas que operam segundo lógicas que eles não controlam nem compreendem plenamente.

A cultura digital não inaugura esse adoecimento, mas o reorganiza e tem condições de potencializa-lo. As tensões analisadas ao longo deste trabalho revelam que determinadas experiências, antes naturalizadas, começam a ser questionadas de maneira mais ampla. A presença irrestrita de crianças e adolescentes em ambientes digitais hostis, competitivos e desprovidos de mediação não se sustenta indefinidamente sem produzir conflitos, resistências e sofrimento. Não se trata apenas de maior acesso à linguagem psicológica, mas da generalização de um mal-estar que atravessa a sociedade como um todo.

Nesse cenário, torna-se fundamental recusar a ideia de que crianças e adolescentes possuam as mesmas condições cognitivas, emocionais e simbólicas que os adultos para lidar com ambientes marcados por violência simbólica, exposição contínua e julgamento permanente. A insistência em tratá-los como sujeitos plenamente autônomos não apenas ignora avanços históricos no campo do desenvolvimento humano, como também transfere a eles responsabilidades que não podem assumir. Ao fazê-lo, reforça-se um processo de individualização do sofrimento que obscurece as determinações sociais mais amplas.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o lugar ambíguo ocupado pelas famílias nesse processo. A delegação crescente de funções educativas, relacionais e de cuidado às tecnologias digitais não decorre apenas de descuido ou negligência, mas de condições materiais concretas impostas por uma sociedade marcada pela precarização do trabalho, pela escassez de tempo e pela ausência de políticas públicas de apoio. A cultura digital passa, assim, a suprir lacunas estruturais, tornando-se difícil de ser questionada sem que outras dimensões da vida social também sejam colocadas em disputa.

Por fim, esta pesquisa se encerra reconhecendo que o enfrentamento do adoecimento psíquico ocorre de forma simultânea à vivência dessas mesmas condições. Não há exterioridade possível em relação aos processos analisados, nem soluções prontas capazes de resolvê-los de maneira definitiva. O que se pode afirmar, contudo, é a necessidade de deslocar o debate do plano individual para o coletivo, reconhecendo que o sofrimento que atravessa crianças, adolescentes e adultos é parte constitutiva de um modo de vida que exige revisão. Pensar o adoecimento, nesse contexto, é pensar o próprio tempo histórico, suas contradições e os limites de uma sociabilidade que adoce aqueles que dela participam.

Essas formas de adoecimento e exploração não se manifestam apenas de maneira abstrata, mas se apresentam cotidianamente na vida social, tornando-se cada vez mais visíveis no debate público. No que se refere à cultura digital, determinados acontecimentos recentes contribuíram para tornar mais explícitas práticas que, embora não fossem inéditas, passaram a ocupar maior centralidade nas discussões sociais.

Essa exploração não se limita a atos individuais isolados, ainda que eles existam e devam ser responsabilizados. Ela se inscreve em uma lógica social mais ampla, que atravessa diferentes esferas da vida cotidiana e encontra na cultura digital um terreno particularmente favorável para sua intensificação e difusão. Por isso, a recorrência dessas práticas não deve ser interpretada como exceção ou desvio pontual, mas como expressão de um modelo de sociabilidade que ignora limites etários, transforma visibilidade em valor e converte

experiências infantis e juvenis em mercadoria, sem considerar seus efeitos sobre a saúde mental.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz (org.). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA JÚNIOR, Sebastião Gomes de. **“Mendigo de like”, “revolucionário”, “VASP”, “o celular é meio que o mundo”...: vivências em cibercultura por adolescentes**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 1999.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–23.

ARAÚJO, V. S.; LÔBO, T. do C.; MENEZES, K. R.; CAMPOS, T. F. O uso de tecnologias digitais por crianças na primeira infância, sob o olhar dos responsáveis. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 2, e15553, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.2-230>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização**. In: XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Lima: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2019.

BEHRING, E.R. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. IN: CFESS. **Serviço social: Direitos e Competências**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete. **Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação**. Brasília: UnB, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BERGAMINI, Valéria. **Bárbaras cenas: ecos do holocausto brasileiro após a reforma psiquiátrica nos discursos sobre a cidade dos loucos e das rosas**. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/POSLING.2019.d.04819168657>.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; **CONANDA**, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Documento de subsídios para a implementação da Lei nº 13.935/2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2019: indicadores sobre saúde e hábitos juvenis**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador: EDUFBA, 2021.

BRUNO, Adriana Rocha; COUTO, João Luiz Peçanha. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 95–122, 2019.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado; VACCARINI, Emmanuelle; PESCE, Lucila. Elas/es nas redes: decolonialidade nas pesquisas e nas docências

sobre/na/com a cultura digital. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1–?, maio/ago. 2024.

BUENO, Medeya Costa; RIDOLFI, Luiz Fernando; LIMA, Lilian Esteves; BARCARO, Andreza; SILVA, Rafael Roberto da; VICENTE, Marilei Mendes. A influência da era digital no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes: um estudo intergeracional desde uma perspectiva multifatorial. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 14, n. 9, p. 1–18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n9-61-2025>.

CARMO, Ruleandson do. **A palavra é nomofobia**. UFMG, Belo Horizonte, 2 ago. 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/vicio-ao-alcance-das-maos-uso-abusivo-infanto-juvenil-de-celulares>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CARVALHO, Daniela Nunes. A influência das redes sociais na saúde mental de crianças e adolescentes. **Cadernos de Direito da Criança e do Adolescente**, v. 7, 2025.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e74528, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623674528>

DAMASCENO, Allan. Teoria crítica com método de pesquisa. **Material didático (slides)**. Rio de Janeiro: UFRRJ, s.d.

D'ANDREA, Carlos. Rumo a uma platformização do social. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 87–111, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOS SANTOS, Theotonio. **Imperialismo e dependência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan** [recurso eletrônico]. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção Marx-Engels).

ERTHAL, Ana Amélia; BRITO, José. “Adolescência”: a dimensão da educação midiática e digital. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXXI, n. 2, p. 83–98, ago./dez. 2025.

FERREIRA, Antonny Bruno Martins; SILVA, Artur Gevásio Lira da; ROCHA, André Sousa. Saúde mental de estudantes do ensino médio: correlações entre ansiedade, depressão, estresse, autoestima e uso de redes sociais. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 17, n. 3, p. 215–239, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v17i3a2025.4181>.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. C. S. et al. Famílias e Serviço Social: algumas reflexões para o debate. In: _____. **Família & Família: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FUCHS, Christian. **Social media: a critical introduction**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2021.

FUCHS, Christian. A economia política da comunicação na era digital. **Revista Comunicação & Sociedade**, v. 33, 2018. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

G1. Fundador do Telegram é preso em Dubai por descumprir ordens da Justiça brasileira relacionadas a combate à exploração infantil. **G1**, 29 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/06/29/fundador-do-telegram-e-preso-em-dubai.gh.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

G1. Meta e Google enfrentam processo nos EUA sobre vício em redes sociais entre jovens. **G1 Tecnologia**, 29 jan. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2026/01/29/meta-e-google-enfrentam-processo-nos-eua-sobre-vicio-em-redes-sociais-entre-jovens.gh.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

G1. Revolta do Roblox se divide em protestos a favor e contra Felca; G1 cobriu manifestações. **g1**, 17 jan. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/games/noticia/2026/01/17/revolta-do-roblox-se-divide-em-protostos-a-favor-e-contr-felca-g1-cobriu-manifestacoes.gh.html>. Acesso em: 30 jan. 2026.

G1. Volta do X: as lógicas de mercado que se impuseram às decisões políticas de Musk. **g1.globo.com**, 9 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2024/10/09/volta-do-x-as-logicas-de-mercado-que-se-impuseram-as-decisoes-politicas-de-musk.gh.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

G1 PARAÍBA. Hytalo Santos preso: quem são influenciadores citados na denúncia de adultização feita pelo youtuber Felca. **g1**, 15 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2025/08/15/hytalo-santos-preso-quem-sao-influenciadores-citados-na-denuncia-de-adultizacao-feita-pelo-youtuber-felca.gh.html>. Acesso em: 30/01/2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: International Gramsci Society – Brasil, 2024. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Acesso em: 25 out. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAIDT, Jonathan. **Geração ansiosa: como a infância perdeu o sentido e os jovens perderam a alegria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOCKMULLER MENEZES, Rodolpho. **Contra a modernidade: o terrorismo doméstico nos Estados Unidos e a série de televisão “Manhunt: Unabomber” (2017)**. 2023. 186 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, Camila S.; FERREIRA JÚNIOR, José. Reflexão sobre o uso de plataformas digitais por crianças e adolescentes no Brasil. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 27, p. 181–190, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LIMA, Marco Antônio de Oliveira. **A relação entre teoria e método: observações a partir da sociologia da educação de Bourdieu e Passeron**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/jbs/files/2017/08/Marco-R.-Expandido.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

LISITA, Helena Greco. **Adolescentes desenraizados: tempo e espaço na cultura digital**. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MAJESKI, Patrícia de Fátima; CERCHI, Kamene Bungenstab Pego; KLABUNDE, Jéssica Westpfal; COSSI, Carini Soares. Conectados ou ansiosos? Tecnologias digitais e saúde mental: uma revisão das percepções docentes em contextos escolares. **Revista Sociedade Científica**, v. 8, n. 1, p. 1444–1458, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61411/rsc2025109518>.

MARRA, Ana. No Brasil, 85% das crianças têm acesso à internet e mais da metade já tem celular. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 nov. 2023. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/09/no-brasil-85percent-das-criancas-tem-acesso-a-internet-e-mais-da-metade-ja-tem-celular.ghtml>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MARQUES, Janote Pires. Utilização de redes sociais e sua influência na saúde mental de adolescentes. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 9, 2025. Centro Universitário Ateneu (UniATENEU). ISSN: 2594-4444.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, C. G. **Acumulação do capital: infância e adolescência: um estudo sobre ser criança no capitalismo**. 2022. Tese (Doutorado em Serviço Social) – PUC-SP, 2022. [Demais dados não informados no material.]

MIOTO, R. C. T. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

MIOTO, R. C. T. Família e políticas sociais. In: BOSCHETTI, I. et al. (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

PATTI, Luiz Pedro Alli Duarte; IKUMA, Daniel Massayuki. O uso excessivo das redes sociais e os impactos na saúde mental de crianças e adolescentes. In: **A práxis do psicólogo na escola**. v. 2. São Paulo: Editora Científica, 2025. ISBN: 978-65-5360-940-2. DOI: <https://doi.org/10.37885/250519411>.

PEREIRA, P. A. P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PESCE, Lucila; BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Paulo Freire e cultura digital: contribuições para as docências decoloniais e os processos (trans)formativos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1–24, 2023.

PINHEIRO, Ana Paula; PINHEIRO, Fernanda; RUBINI, Fabiana Mara. **Nomofobia, educação digital e a Lei nº 15.100 de 2025**. 2025. Artigo científico. [Demais dados não informados no material.]

PUGENS, Natália de Borba; LUIZ, Flavia Feron; ROCHA, Cristianne Maria Famer. Saúde e cultura infantil: uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais por crianças. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 19, n. 31, p. 82–95, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22169/revsed.v19n31.1519>.

RIBAS, Natália Marcondes; CARVALHO, Francielle; BONETA, Débora Zolet; MENDONÇA, Henrique da Silva Curto; DACROCE, Isabella Patrícia Lando. “Jogo do

Tigrinho” e os perigos do jogo patológico. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1–5, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25118/2763-9037.2025.v15.1393>.

ROMANINI, Anderson Vinícius; MIELLI, Renata. A comunicação dominada pelas “big techs” digitais: superabundância informativa, espetáculo, alienação e fabricação de sentido no mundo algorítmico. **Revista Eptic**, v. 23, n. 1, p. 143–162, jan./abr. 2021. ISSN: 1518-2487.

ROSA, Erica Letícia da. Impactos da internet e das redes sociais na saúde mental de adolescentes e jovens adultos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 3260–3267, set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i9.21183>.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCHALY, Marcia Salete Wisniewski. **Adolescência e cultura digital: políticas educacionais e subjetividade juvenil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury Academic, 2011. Cap. 1: O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira.

SELWYN, Neil. **Distrusting educational technology: critical questions for changing times**. London: Routledge, 2014. Cap. 2: A tecnologia educacional como ideologia. Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira.

SOUZA, Samantha de Oliveira. **Concepções de adolescência, saúde mental e bem-estar: um estudo com adolescentes de diferentes contextos**. 2025. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

TAVARES, Maria da Conceição. Tristes memórias do pacto inflacionário. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 14, n. 2 (54), p. 311–335, abr./jun. 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31571994-1996>.

TCHICUSSE, Daniel Chiongo. Os impactos causados pelo uso excessivo de mídias sociais e sua influência sobre a saúde mental dos alunos no processo de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 3737–3746, jun. 2025. ISSN: 2675-3375. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i6.19639>.

TROIANO, Walquiria Negri. **Crianças e adolescentes no ambiente digital: violação de direitos e o papel do Serviço Social**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) – UNILA, Foz do Iguaçu, 2025.

VENTURA, Julia. **Educação é um direito: uma sociologia da exclusão escolar na cidade do Rio de Janeiro**. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

WINQUES, Kerley; LONGHI, Raquel Recuero. Dos meios às mediações (algorítmicas): mediação, recepção e consumo em plataformas digitais. **MATRIZES**, v. 16, n. 2, p. 151–172, 2022.

YAMIN, Estêvão; GAVIRAGHI, Fabio Jardel. Questão social, brecha digital e tecnologia: expressões de desigualdade na sociedade da informação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 146, p. 1–18, 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

