

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA – UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA A PARTIR DA PERSPECTIVA GRAMSCIANA E MARXISTA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-227>

Data de submissão: 18/10/2024

Data de publicação: 18/11/2024

Antonio Nacílio Sousa dos Santos
Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

José Neto de Oliveira Felipe
Mestre em Ensino de Física
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Gabriel dos Santos Kehler
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Álesson Rocha Silva
Doutor em Administração
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Gabriel Barbosa Mendes
Mestre em Letras
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Lucas Teixeira Dezem
Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

José Henrique Rodrigues Machado
Doutor em Performances Culturais
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Alessandra da Silva Luengo Latorre
Mestra em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Peterson Ayres Cabelleira
Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

Rennan Alberto dos Santos Barroso
Mestre em Educação Inclusiva
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Elpides Vieira da Rocha Neto
Mestrando em Letras

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Celine Maria de Sousa Azevedo
Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University

Ismar Gurgel Coqueiro
Mestre em Administração
Universidade Potiguar (UNP)

Carla da Conceição de Lima
Doutora em Ciências Humanas/Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Layane Evellin Pinto Lima
Especialista em Ensino de Química
UNIASSELVI

RESUMO

As tecnologias educacionais são uma realidade essencial no cenário contemporâneo, transformando o campo do saber e diversos outros espaços da sociedade. Elas possibilitam novas formas de interação e aprendizagem, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo a inclusão de perfis variados de estudantes. No ambiente escolar, por exemplo, essas tecnologias favorecem a personalização do ensino, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem conteúdos de maneira mais interativa e dinâmica. Assim, o presente artigo tem como objetivo examinar teoricamente o papel das tecnologias educacionais como ferramentas ideológicas, propondo uma transformação da realidade educacional a partir de uma perspectiva marxiana e gramsciana. O estudo busca analisar as influências ideológicas das tecnologias educacionais, com o intuito de promover uma prática pedagógica emancipadora. A pesquisa segue um método qualitativo (Minayo, 2019) e analítico (Gil, 1999), fundamentando-se nas contribuições das ideias de Gramsci (2012) e Marx (2007; 2011) e na análise crítica da relação entre ideologia e tecnologia na educação. A abordagem adota uma perspectiva histórica e política para compreender como as tecnologias educacionais podem reforçar ou desafiar a hegemonia cultural e social no contexto educacional. As conclusões ressaltam que, sem um “letramento adequado”, essas tecnologias podem acentuar desigualdades sociais ao perpetuar um status quo hegemônico. A análise sugere que a práxis dos educadores é crucial para uma transformação revolucionária na educação, alinhando-se aos ideais críticos dos autores centrais por uma mudança social.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais. Ideologia. Prática Pedagógica Emancipadora. Hegemonia Cultural.

1 INTRODUÇÃO

1.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A POTENCIALIDADE EMANCIPADORA E OS RISCOS IDEOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: INTRODUZINDO

As tecnologias educacionais tornaram-se uma realidade no cenário educacional contemporâneo, sendo aplicadas em diversas áreas do conhecimento e oferecendo novas oportunidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Com a vasta gama de ferramentas digitais disponíveis, como plataformas de aprendizagem online, recursos multimídia e aplicativos interativos, essas tecnologias oferecem meios de tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Na sociedade atual, deixar de utilizar tais ferramentas pode ser visto como um retrocesso, dado que elas facilitam o acesso ao conhecimento e promovem a interação e o engajamento dos estudantes, afirma Santos, *et al.* (2024).

Entretanto, conforme alerta Löwy¹ (2015 [1985]), a adoção de tecnologias educacionais exige uma reflexão crítica sobre seus usos e implicações. Não basta simplesmente integrar esses recursos no cotidiano escolar; é necessário questionar como e para que estão sendo utilizados. Em um contexto onde a educação muitas vezes serve como instrumento de dominação, as tecnologias podem se transformar em ferramentas de controle e padronização, promovendo uma aprendizagem acrítica e reprodutora dos valores dominantes, em vez de fomentar a autonomia e a reflexão crítica.

Nesse sentido, Frigotto (2010 [1989]) afirma que é crucial que os professores e educadores estejam atentos ao potencial das tecnologias, mas também aos riscos que podem envolver o seu uso descontextualizado. As tecnologias devem ser incorporadas de forma a contribuir para uma educação emancipatória, que possibilite aos estudantes questionar o *status quo* e desenvolver seu pensamento crítico. A utilização de recursos digitais deve, assim, ser acompanhada de um projeto pedagógico que priorize a formação de cidadãos conscientes e participativos, comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática.

No contexto educacional contemporâneo, surgem desafios profundos para a produção e disseminação do conhecimento, agravados pela desinformação, pela sobrecarga informacional e pela desvalorização da reflexão crítica entre os professores, que se encontram frequentemente

¹ Michael Löwy, em sua obra publicada originalmente em 1985 e revisada em 2015, apresenta uma perspectiva fortemente influenciada pelos estudos marxistas, aplicando o materialismo histórico para analisar a sociedade e os fenômenos culturais e educacionais. Löwy, sociólogo e filósofo de orientação marxista, explora como o marxismo pode servir como ferramenta crítica para entender as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade, especialmente no contexto da educação. Inspirado por pensadores como Karl Marx e György Lukács, ele aborda a educação não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um campo de conflitos ideológicos onde se reproduzem as relações de poder da sociedade capitalista. Löwy alerta para o risco de as instituições educativas funcionarem como meios de perpetuação da ideologia dominante, mas também vislumbra o potencial da educação como espaço de resistência e transformação social. Dessa forma, seus estudos dialogam com a tradição marxista ao considerar a educação um campo estratégico na luta pela emancipação das classes oprimidas. Ver referências.

desintelectualizados em sua prática docente (Nörnberg, 2020; Shiroma, 2003). A urgência em repensar a educação e os processos de construção do conhecimento emerge em resposta às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, que lidam com restrições orçamentárias, ameaças à liberdade de pensamento e pressões por conhecimentos de aplicação imediata.

Este artigo, portanto, analisamos o papel das tecnologias educacionais, considerando-as como potenciais ferramentas ideológicas que podem reforçar a opressão e a divisão social, condicionando os professores a atuar como defensores inconscientes de um sistema educacional hegemônico, sem espaço para a reflexão crítica e para práticas contra-hegemônicas². Ao questionar a ideologia subjacente ao uso das tecnologias na educação, argumentamos que a transformação da realidade educacional deve ser orientada por uma perspectiva marxiana e gramsciana, onde a práxis dos educadores atua como um vetor de resistência e emancipação.

2 METODOLOGIA CRÍTICA PARA A ANÁLISE IDEOLÓGICA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A metodologia deste estudo foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, que se mostrou particularmente relevante para a análise proposta, visto que permitiu uma compreensão profunda dos fenômenos educacionais em seus contextos sociais, históricos e ideológicos (Minayo, 2019). A pesquisa qualitativa foi essencial para a investigação do papel das tecnologias educacionais, não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como instrumentos ideológicos que podem influenciar e moldar as dinâmicas de poder e opressão no campo educacional. Esse método possibilita que o estudo ultrapasse a superfície das práticas educativas e explore criticamente a ideologia subjacente ao uso da tecnologia na educação, contribuindo para uma análise mais detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados.

A análise bibliográfica e crítica fundamentaram-se em autores que trazem uma perspectiva marxista (2007; 2011) e gramsciana (2012), cujas teorias serviram de base para examinar as implicações ideológicas da tecnologia no ambiente educacional. Essa pesquisa bibliográfica foi crucial para situar o debate sobre tecnologias educacionais dentro de uma tradição teórica que questiona a hegemonia cultural e a função social da educação. Ao realizar um levantamento e análise cuidadosa

² Práticas contra-hegemônicas referem-se a ações, abordagens e estratégias que desafiam e resistem às normas, valores e estruturas de poder dominantes em uma sociedade, especialmente aquelas que perpetuam a desigualdade e a exclusão. No contexto educacional, práticas contra-hegemônicas buscam romper com métodos e conteúdos que reforçam ideologias de dominação, como o eurocentrismo, o racismo e o elitismo, propondo uma educação que valorize a diversidade cultural, a inclusão e a crítica social. Inspiradas em teorias de pensadores como Paulo Freire e Antonio Gramsci, essas práticas promovem uma educação emancipatória, voltada à conscientização e ao protagonismo dos sujeitos oprimidos. O objetivo é que os estudantes e educadores não apenas reconheçam as estruturas que mantêm as desigualdades, mas também se engajem na transformação da realidade social.

de obras e artigos críticos, construímos um referencial teórico robusto que permitiu compreender as interações entre tecnologia, ideologia e educação, considerando as possíveis contribuições e os riscos associados à adoção de tecnologias na formação dos educadores e na prática docente.

A metodologia incluiu ainda uma abordagem analítica voltada para a crítica da hegemonia e do papel das tecnologias educacionais como ferramentas ideológicas, conforme sugerido por Gil (1999). Esse enfoque crítico teve o objetivo de investigar como as tecnologias, ao serem introduzidas no ambiente escolar, podem tanto reforçar o *status quo* quanto promover práticas pedagógicas emancipadoras, dependendo de seu uso e intencionalidade pedagógica. A partir dessa análise, problematizamos o uso acrítico das tecnologias e destacamos a importância da práxis dos educadores como forma de resistência e possibilidade de transformação social. Assim, a metodologia adotada permitiu que a pesquisa avançasse na compreensão das tecnologias educacionais sob uma ótica que prioriza a emancipação, fornecendo subsídios teóricos para práticas educacionais que contribuam para uma formação crítica e transformadora.

3 IDEOLOGIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A REPRODUÇÃO DE CONCEPÇÕES DE CLASSE E A PRÁXIS TRANSFORMADORA DOCENTE

Ideologia é um conceito complexo, como aponta Löwy (2015 [1985]), devido aos seus múltiplos significados. Contradições, equívocos e mal-entendidos tornam a definição e compreensão dessa palavra um árduo processo teórico. Historicamente, Marx propôs uma perspectiva para pensar sobre ideologia, e é por essa trilha que pretendemos seguir neste artigo, enquanto exercício teórico de compreensão e análise das tecnologias presentes nas salas de aula. Como afirma Feenberg: “[...] a dialética da tecnologia não é, portanto, um ‘novo conceito de razão’ misterioso, mas um aspecto ordinário da esfera técnica, familiar a todos aqueles que trabalham com máquinas, se não a todos que escrevem sobre ela” (2002, p. 177, tradução nossa).

Ao partir da concepção napoleônica de ideologia, Marx (2007 [1845]) a associa a especulações ou ilusões. Seguindo essa vertente marxiana, interessam-nos as interpretações de Lenin, ao relacionar ideologia aos interesses de classe (Löwy, 2015 [1985]), e especialmente a visão de Marx (2011 [1852]), para quem são as classes, e não os indivíduos, que produzem as ideologias. Essa abordagem permite distinguir pelo menos duas ideologias antagônicas: a burguesa e a proletária³, em constante luta e

³ As ideologias burguesa e proletária representam visões de mundo antagônicas, enraizadas nos interesses e valores de classes sociais opostas. A ideologia burguesa, associada à classe dominante, busca manter as estruturas de poder e os privilégios econômicos que garantem sua posição social e o controle sobre os meios de produção. Sua perspectiva fundamenta-se na naturalização das desigualdades e na promoção do individualismo, visando consolidar uma ordem social

disputa por posições de classe. Nesse processo de compreensão, acompanhamos Löwy (2015 [1985], p. 21), que propõe o termo “visão social de mundo” como “[...] todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas, unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social de classes sociais determinadas”.

A ideologia, como produto social, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das classes sociais, da história e da economia política (Löwy, 2015 [1985]). No contexto educacional, é fundamental reconhecer e criticar as ideologias quando embutidas nas tecnologias, promovendo uma prática pedagógica que possibilite a transformação da realidade. Quais são os eventos sociais e direcionamentos econômicos que permitem o triunfo de determinadas concepções ideológicas sobre outras? É a partir desse questionamento que exploramos as tecnologias introduzidas nas escolas como ideologias (Selwyn, 2014), especialmente sob a concepção de “mecanismo” dos enciclopedistas iluministas, entendida aqui como a produção e reprodução de um mesmo fenômeno (Löwy, 2015 [1985]), sem ir além da manutenção desse ciclo. Esse “progresso” conforma e adapta, reduzindo um processo histórico de opressões e limitações à força de vontade individualizada, desconectada do fazer coletivo.

Contudo, não afirmamos que há uma vitória ou consolidação absoluta por meio da reprodução ideológica proposta pelas tecnologias a serviço dos grupos hegemônicos. Compreendemos esse momento como transitório e sujeito a disputas, permeadas por relações complexas e diversas, como a totalidade que lhes é imposta. Assim, as contradições permeadas pelos conflitos são nossa arena teórica, fundamentando-nos na concepção cultural de Gramsci (2022 [1929-1932]) e na interpretação marxista, que “[...] visa transformar a realidade, visa uma transformação revolucionária. Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, das classes dominadas” (Löwy, 2015 [1985]).

Nossa proposta de transformação não se apoia em um modelo externo ao cerne de nosso problema. Não defendemos a necessidade de uma ação de outros grupos sociais ou de propostas externas para alterar a ideologia das tecnologias que estão sendo reafirmadas nas escolas. O ponto central de nossa interpretação reside na construção da intelectualidade dos professores, diante dos processos ideológicos, como um exercício autoral de transformação por meio da práxis – uma

que favoreça a acumulação de capital e a perpetuação das relações de exploração (Löwy, 2015 [1985]). Em contraste, a ideologia proletária emerge dos interesses da classe trabalhadora e busca a transformação radical das condições sociais e econômicas vigentes. Fundamentada na solidariedade de classe e na coletividade, essa visão propõe a superação das estruturas de dominação capitalistas e a construção de uma sociedade mais igualitária, em que os trabalhadores controlem os meios de produção e se libertem da alienação e exploração imposta pelo capital (Marx, 2011 [1852]; Löwy, 2015 [1985]). Essas ideologias expressam, portanto, uma luta contínua e contraditória por posições de poder e hegemonia no campo social.

experiência prática de mudança de consciência, ideias, representações e ideologias (Löwy, 2015 [1985]).

A aceitação ou rejeição das ideologias se relaciona com a concepção marxiana de que as classes, enquanto coletivo, moldam as ideologias, e que os “[...] representantes políticos ou literários da classe – os escritores, os líderes políticos, etc. – são aqueles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses de classe” (Löwy, 2015 [1985], p. 119). Sob essa perspectiva de luta e disputa (Gramsci, 2022 [1929-1932]), os professores podem se inserir nesse campo, mesmo que frequentemente sejam alvo de pressões que os afastem de sua condição intelectual, limitados ao “horizonte intelectual” da classe hegemônica (Löwy, 2015 [1985]). O exercício de leitura, compreensão, interpretação e ação é um ponto-chave para nosso tensionamento social: a crítica e a superação.

3.1 TECNOLOGIA ENQUANTO IDEOLOGIA

O ponto de partida para nossa afirmação principal baseia-se no pensamento de Vieira Pinto (2005, p. 4), que afirma: “[...] o centro capturava um dos significados da tecnologia e ideologicamente o proclamava como universal, reservando ao mundo da periferia a condição de ‘paciente receptor’ das inovações técnicas [...]”. O autor refere-se à subordinação do trabalhador, que perde sua essência ao receber uma nova, mascarada de modernidade. Em outras palavras, cria-se uma situação assimétrica, na qual as relações entre homem e mundo, no espaço periférico, tornam-se menos acessíveis e, conseqüentemente, menos elaboradas. Nesse contexto, ocorre uma importação sistemática de tecnologias, resultando na perda da essência criativa e humana dos sujeitos expropriados. Assim, essa tecnologia “[...] aparece agora como puramente instrumental, como isenta de valores [...]” (Feenberg, 2003, p. 5), tornando-se aparentemente necessária para alcançar o futuro que foi (im)posto aos sujeitos.

As sociedades modernas organizam mediações aparentemente neutras tais como mercados, eleições, administrações e sistemas técnicos para expressar uma variedade ilimitada de interesses contingentes e pontos de vista que não podem, mas precisam, ser justificados, harmonizados ou ordenados [...]⁴ (Feenberg, 2002, p. 162, tradução nossa).

A concepção de Vieira Pinto (2005) possibilita compreender a transição teórica desenvolvida por Feenberg (2010), na qual o uso irrefletido da tecnologia seria caracterizado como instrumental, em oposição a uma prática mais humanizada, engajada e reflexiva, típica de uma abordagem crítica. “[...]”

⁴ Texto original: Modern societies organize apparently neutral mediations such as markets, elections, administrations, and technical systems for the expression of an unlimited variety of contingent interests and visions of life that cannot and need not be justified, reconciled, or ranked (Feenberg, 2002, p. 162).

Somente na reflexão é que os seres humanos reconhecem as suas limitações naturais e assim moderam a sua luta de dominar a natureza [...]” (Feenberg, 2012, p. 142). A criticidade, portanto, está alicerçada em uma dupla condição: uma prática apropriada, clara e intencional, combinada com a compreensão necessária para transformar a realidade imposta. Dessa maneira, o pensamento de Vieira Pinto (2005) aproxima-se do modelo lukacsiano em seu sentido cultural, indicando que a ausência de criticidade se deve mais a um baixo grau de compreensão do que a uma falta de conhecimento. Feenberg descreve essa condição pela perspectiva da autonomia da tecnologia:

[...] dizer que a tecnologia é autônoma não quer dizer que ela se faz a si mesma. Os seres humanos ainda estão envolvidos, mas a questão é: eles têm, de fato, a liberdade para decidir como a tecnologia será desenvolvida? O próximo passo da evolução do sistema técnico depende de nós? Se a resposta é ‘não’, então pode-se dizer justificadamente que a tecnologia é autônoma no sentido de que a invenção e o desenvolvimento têm suas próprias leis imanentes [...]. Por outro lado, a tecnologia pode ser humanamente controlável enquanto se pode determinar o próximo passo da evolução conforme nossas intenções (2003: 6).

A análise de Vieira Pinto (2005, p. 32) destaca como “[...] o homem sempre vive em uma era tecnológica e, portanto, é necessário deixar de se maravilhar ingenuamente pelas tecnologias ou outros dispositivos apartados de sua condição histórica.” Com isso, o autor sublinha que a tecnologia é produto da ação humana e carrega valores que refletem seu contexto de criação, não sendo, portanto, uma garantia de qualidade de vida no presente. Selwyn (2014) apoia essa perspectiva crítica ao observar que, embora nas décadas de 1980 e 1990 fosse comum questionar os benefícios das tecnologias, hoje estes são frequentemente aceitos sem a devida reflexão crítica. Assim, as ideologias embutidas nas tecnologias se tornam invisíveis, disfarçando contradições sob o manto da normalidade ou necessidade. Complementando essa visão, Feenberg (2003, p. 9) sugere a democratização da tecnologia, reconhecendo-a como estrutura formadora de estilos de vida, e não apenas uma ferramenta neutra. Nesse sentido, ele argumenta que “[...] mediante o capitalismo, a maestria técnica foi transformada em um meio de dominação, afetando não apenas o design das máquinas, mas também a estrutura da razão moderna” (Feenberg, 2012, p. 141). Vieira Pinto já apontava para essa subordinação ao que é externo, sem vínculo com a história dos sujeitos.

Selwyn (2014) e Feenberg aprofundam essa perspectiva, destacando que “[...] o capitalismo revoluciona a produção e subordina toda a sociedade ao poder técnico que é transformado em uma nova fonte de legitimidade, expandindo sua dominação não apenas em objetos específicos, mas também em um nível mais amplo” (Feenberg, 2012, p. 152). Nesse contexto, a visão de neutralidade e funcionalidade da tecnologia é amplamente aceita, especialmente nas ciências sociais. Essa ideologia age de maneira sutil, moldando percepções e naturalizando interesses específicos (Selwyn, 2008, 2011,

2014, 2017). Assim, a tecnologia é revestida de uma falsa aura de neutralidade frente aos valores e à política que ela, na verdade, serve. A racionalidade técnica é interpretada como uma operação independente de seu contexto (Feenberg, 2002).

Embora a teoria instrumentalista predomine, a teoria substantiva de pensadores como Jacques Ellul e Martin Heidegger propõe uma visão alternativa, onde a tecnologia ocupa uma posição autônoma e pode levar a uma degradação da humanidade, reduzindo os seres a objetos. Essa teoria sugere que a tecnologia reconfigura o mundo social, resultando em consequências culturais imprevistas, que, embora não sejam o objetivo original, tornam-se centrais na sociedade (Feenberg, 2002). Seja sob a ótica instrumental ou substantiva, a tecnologia parece impor uma aceitação ou rejeição sem nuances, limitando o espaço para intervenções humanas transformadoras. Nesse cenário, a modernização é vista apenas como uma adaptação superficial, alinhada à Terceira Via⁵, que sugere que o domínio técnico dos especialistas reduz o espaço democrático (Neves, 2005).

A teoria crítica, adotada aqui para questionar a tecnologia enquanto ideologia, advoga por uma transformação cultural através das tecnologias. A Escola de Frankfurt⁶, por meio de conceitos como “reificação” e “unidimensionalidade,” explorou como a tecnologia poderia ser usada para dominação social. Entretanto, a crítica de Habermas apontou que delegar temas técnicos aos especialistas ameaçaria o conceito de democracia. Feenberg (2002) argumenta que o retorno à neutralidade tecnológica foi um erro, defendendo uma posição onde a tecnologia é intrinsecamente política, como expressa por Marcuse (1973 [1964], p. 19): “[...] a noção tradicional de ‘neutralidade’ da tecnologia não pode ser sustentada. A tecnologia [...] é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas.” Em suma, o uso da tecnologia não é neutro, pois depende da intenção e do interesse humano, demandando uma ruptura com a ideia de racionalidade tecnológica neutra.

⁵ A Terceira Via representa uma perspectiva que promove a modernização como adaptação gradual e superficial dos sistemas sociais e econômicos, sem transformação estrutural profunda. Esse enfoque sugere que a gestão técnica do progresso deve ser conduzida por especialistas, implicando uma redução do espaço democrático, uma vez que as decisões e os rumos tomados pelas sociedades passam a ser orientados por uma tecnocracia que privilegia conhecimentos específicos em detrimento da participação pública ampla. Esse modelo tecnocrático limita a possibilidade de intervenções democráticas, colocando em xeque a autonomia das decisões coletivas e relegando à população um papel passivo frente à condução tecnológica e política das sociedades (Neves, 2005).

⁶ A Escola de Frankfurt foi um movimento intelectual fundado em 1923 no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha, composto por filósofos e teóricos sociais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Sua principal contribuição foi o desenvolvimento da Teoria Crítica, uma abordagem interdisciplinar que visa desmascarar as estruturas de dominação social, econômica e ideológica presentes na sociedade capitalista. Os pensadores da Escola de Frankfurt propuseram uma crítica radical à sociedade industrial moderna, enfatizando como a racionalidade instrumental e a tecnologia poderiam ser usadas para legitimar formas sutis de controle e alienação. A “dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer, por exemplo, explora como o progresso técnico-científico, em vez de emancipar, pode reforçar a conformidade e o autoritarismo. Além disso, a Escola de Frankfurt problematizou a cultura de massa e sua capacidade de manipular e estandardizar o comportamento e o pensamento das pessoas, alertando para a perda da autonomia crítica e da capacidade de resistência individual frente ao poder hegemônico do capitalismo.

Devemos articular e julgar esses valores em uma crítica cultural da tecnologia. Ao fazer isso, podemos começar a entender os contornos de outra possível civilização industrial baseada em outros valores. Este projeto requer um tipo de pensamento diferente da racionalidade tecnológica dominante, uma racionalidade crítica capaz de refletir sobre o contexto mais amplo da tecnologia. (Feenberg, 2002, p. V, tradução nossa).

A teoria crítica sugere a existência de duas civilizações modernas, que seguem diferentes caminhos de desenvolvimento técnico, influenciados pelas escolhas tecnológicas que moldam os usuários e refletem os riscos e tensões da sociedade. Hegemonicamente, uma delas é amplamente reconhecida em nossa prática cotidiana. A outra, abordada em nosso texto, propõe um processo de reflexão crítica e o desejo constante de superar as desigualdades, estabelecendo um rumo a ser seguido. A tecnologia contemporânea possui o poder de ser transformadora quando utilizada de maneira consciente e inclusiva, refletindo valores sociais como equidade e liberdade. Para que isso ocorra, é fundamental a colaboração entre intelectuais e especialistas técnicos, garantindo que a inovação tecnológica promova a justiça social e evite perpetuar as desigualdades do passado. Contudo, também é necessário um letramento crítico para que essa potencial transformação se concretize. Ao unir teoria crítica e prática técnica, a tecnologia pode ser transformada em uma ferramenta capaz de atender às necessidades humanas e impulsionar a emancipação social, contrariando a realidade material na qual a divisão do trabalho e a mecanização reduzem os trabalhadores a meros apêndices do processo produtivo. Nesse contexto, o conhecimento e as habilidades dos trabalhadores são alienados, incorporados nas máquinas de propriedade do capital, o que os transforma em um poder objetivo externo a eles mesmos (Feenberg, 2002), configurando uma expropriação intelectual que justifica as desigualdades.

4 TECNOLOGIA, HEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO NA ERA TECNOLÓGICA

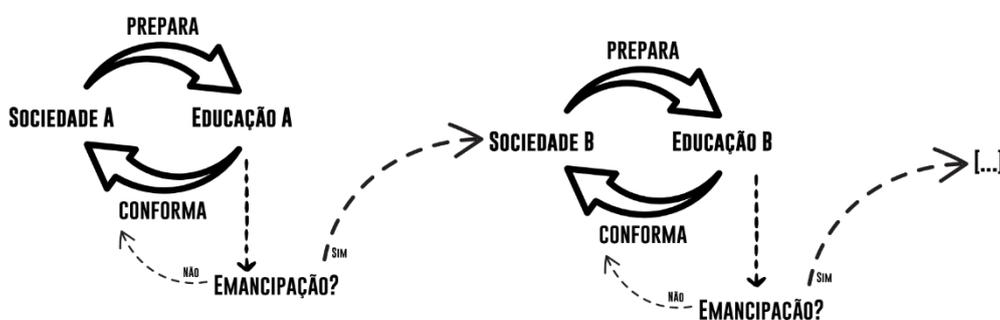
Concebemos a proposta pedagógica das tecnologias na educação como uma manifestação da nova pedagogia da hegemonia, conforme descrita por Neves (2005). Nesse contexto, destacamos o predomínio da pequena política, especialmente promovida pela Terceira Via de Giddens, que reduz a sociedade civil ao voluntariado e à filantropia, priorizando interesses particulares em detrimento das demandas sociais coletivas. Isso resulta em uma regressão cultural impulsionada por barbáries tecnológicas (Schlesener, 2016).

De acordo com Neves (2005), a hegemonia busca o consenso sobre os interesses dos grupos hegemônicos ou a manutenção/modificação de práticas alinhadas a esses interesses, que se retroalimentam ao longo do processo de construção de seus valores e civilização, reproduzindo sua

consciência em formas materiais. Nesse sentido, reconhecemos a formação do Estado Ampliado em sua função educadora, onde a estabilização social está intimamente ligada aos interesses hegemônicos da classe dirigente, por meio de uma eficiência produtiva. Essa dinâmica se manifesta na proposição de uma nova linguagem científica dominante e no desenvolvimento de intelectuais orgânicos, representados por especialistas dos setores empresariais, que, por sua vez, consolidam o consenso sobre a “necessidade” de incorporar a tecnologia às escolas de maneira automática. Todos esses elementos fazem parte da inserção das tecnologias nas instituições escolares.

Esse desenho político é proposto a partir de processos históricos do capitalismo, que está em constante desenvolvimento e busca ser preservado enquanto modo de produção. Nosella (2004) discute esse processo de transformação escolar, destacando a transição entre diferentes modelos educacionais, como o tradicional, o jesuítico e o moderno. Embora esses modelos alterem valores e hegemonias, todos conservam o aspecto de direcionamento dos interesses por parte das elites. De forma contraditória e dialética à proposição hegemônica, “[...] educamo-nos no movimento histórico, a partir das circunstâncias econômicas, sociais e ideológicas que caracterizam esse movimento” (Schlesener, 2016, p. 13), conforme ilustrado na Imagem 1.

IMAGEM 1 – Síntese do encaminhamento intelectual da educação para uma emancipação.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Schlesener (2024).

Imagem 1 ilustra a interdependência dialética entre sociedade e educação, onde esta última, moldada pela primeira, simultaneamente reforça ou desafia as estruturas sociais. Na perspectiva gramsciana, essa relação não é estática, pois a educação pode tanto se conformar aos valores hegemônicos existentes quanto promover a emancipação e a transformação social. O ciclo representado evidencia que a transição de uma sociedade (Sociedade A) para outra (Sociedade B) ocorre quando a educação rompe com a conformidade e possibilita a emancipação. Essa dinâmica ressalta a possibilidade de a educação, em meio às forças históricas e materiais, emergir como um campo de luta contra-hegemônica, promovendo novos valores e práticas que reconfiguram

continuamente a realidade social, conforme analisado por Nosella (2004) e Schlesener (2016). Esse processo de preparação, que identificamos como hipótese, envolve a possibilidade de emancipação que buscamos nas práticas originadas no cotidiano das escolas, em oposição à conservação proposta pelas ideologias dominantes.

Os ajustes pedagógicos da Terceira Via, a partir da década de 1990, foram uma resposta aos efeitos negativos do neoliberalismo e suas deficiências, representadas pela social-democracia europeia. Esse movimento resultou em um refinamento do neoliberalismo, como aponta Neves (2005), que observa a busca por estabilidades que não favorecem os trabalhadores nem abordam questões fundamentais, como a mais-valia. Neves também destaca as críticas da Terceira Via ao socialismo, por não reconhecer o homem como sujeito político dirigente e por negar a luta de classes na sociedade. Isso gera uma desumanização do processo sócio-histórico, tratando-o como algo externo aos indivíduos e impedindo a emancipação social. Dessa forma, mantém-se a sociedade em um ciclo de manutenção e reformas que atendem aos interesses de uma direção intelectual e moral subalterna (Schlesener, 2016), por meio de uma conformação social que se reproduz na unidimensionalidade de nosso tempo, visível e manifesta.

Atualmente, o poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial (Marcuse, 1973 [1964], p. 25).

Aqui, é importante perceber que a Terceira Via é instaurada como uma proposta para o desenvolvimento e a consolidação de novas ideologias, a serem acordadas socialmente. As incertezas são apresentadas como artificiais, pois existem muitas “verdades” que fundamentam os direcionamentos propostos pelos grupos dirigentes da hegemonia normativa. O capitalismo é naturalizado, deslocando-se dos processos históricos e constitutivos da ação humana para algo imutável, que, portanto, não permite a busca por direções alternativas ou mesmo superações, em função da suposta impossibilidade de mudança – o que se reflete na conformidade da Imagem 1. Nessa nova construção de reflexividade social, as informações adquiridas pelos sujeitos tornam-se fundamentais para um reordenamento em que todos são considerados “inteligentes”, “ativos”, “criativos” e “interativos” na execução de seus papéis sociais. Schlesener (2016, p. 18) destaca que “[...] a inserção de novas tecnologias no processo de educação, sem as bases essenciais do letramento, atua para aumentar as desigualdades sociais”. A questão central, então, é a relação entre letramento e tecnologias. Um modelo de letramento efetivo deve ser acompanhado por um processo real de

escolarização, oferecendo uma rica gama de materiais multimidiáticos para leitura. Somente assim é possível evitar modelos autônomos (Street, 2014) e fracos (Soares, 2009), que perpetuam o status quo da circulação hegemônica de informações e conhecimento.

Esse contexto exige uma abordagem crítica da educação midiática e da inserção das tecnologias. O letramento midiático crítico é essencial para capacitar os indivíduos a refletirem sobre suas realidades e a transformarem suas condições humanas. Portanto, é crucial que a educação inclua não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a capacidade de promover a reflexão crítica e a transformação social (Feenberg, 2002; Selwyn, 2014). Isso significa que as tecnologias e mídias devem ser vistas como construções sociais, processualmente desenvolvidas por mãos humanas, e não como entidades neutras ou deterministas. Avançando para a dimensão cultural, apropriamos-nos de Kellner (2001) e Williams (2016 [1974]) para resgatar a inserção dos sujeitos na prática produtiva e na reconstituição das formas pelas quais as tecnologias são (im)postas ao cotidiano escolar, evidenciando sua relação com a cultura existente e com as disputas hegemônicas que se estabelecem em cada etapa desse processo, em nome da primazia da cotidianidade.

Para tanto, a relação entre Estado e capitalismo é simbiótica: o sistema é incapaz de sobreviver sem o Estado, e este, por sua vez, deve estar a serviço do mesmo. Isso implica reconhecer que “[...] o mundo hoje não é rigidamente controlado pelo poder humano, mas sim por um conjunto de incertezas artificiais que têm gerado mudanças significativas na política. O mundo assumiu uma dinâmica que tornou os paradigmas (da filosofia, da ciência, da política e da ética) construções ultrapassadas” (Neves, 2005, p. 52). Neste sentido,

Gramsci não é ingênuo. Não será qualquer ‘novidade’ ou modo didático a convencê-lo: crianças que brincam com passarinhos não é algo revolucionário nem sequer é uma grande novidade, enquanto não mudar a relação entre elas e a natureza a novidade verdadeira ainda não ocorreu. [...] Jamais, para ele, a escola, por ter o trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, deverá ser uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação de mão de obra [...]; jamais unidirecional, e sim aberta, humanista, culta, em suma, do tipo renascentista, atualizada (Nosella, 2004, p. 135-136).

Para tanto, “[...] a escola precisaria mudar em sua estrutura, conteúdos e métodos, para criar as condições para o aluno reconhecer suas raízes culturais e os valores que transcendem seu tempo, a fim de compreender a sua inserção no mundo [...]” (Schlesener, 2016, p. 21). Dessa forma, seria possível romper o ciclo vigente e assumir o protagonismo histórico e a constituição da atuação humana coletiva, que se manifestaria na emancipação proposta pelo pensamento gramsciano. Com isso, entendemos que a proposição estatal e diretiva não é algo moderno ou novo na sociedade. Ela representa apenas um estágio mais intenso e brutal, como aponta Neves (2005), por meio de novas formas de trabalho,

organização da produção e relações de poder, todas enraizadas na cultura urbano-industrial do mundo ocidental. Sob a perspectiva gramsciana, um novo bloco histórico é formado, com o objetivo de “[...] conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (Neves, 2005, p. 26), sendo as escolas um dos principais espaços para a realização desse projeto, especialmente pelo papel na preparação para a aceitação e uso das tecnologias. Contudo, Neves (2005, p. 27) afirma que, sob uma perspectiva gramsciana, a escola também pode ocupar uma posição distinta, dependendo da conjuntura histórica, das demandas e orientações, “[...] abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia”, ponto central da filosofia crítica da tecnologia que norteia este trabalho.

O que Gramsci procura mostrar é que a separação entre forma e conteúdo efetivada pelo pensamento liberal toma dimensão política e ideológica que alimenta o senso comum, com grande poder mistificador da realidade social. No seu imaginário social, tendo assimilado o individualismo e a ideia de meritocracia, que fundamentam as relações sociais na sociedade capitalista, o sujeito acredita poder ascender socialmente por meio de seu trabalho, visto que se entende como alguém que processa (e que pode) vencer com suas próprias capacidades (Schlesener, 2016, p. 38).

“Afastar-se de uma leitura da realidade como processo e síntese de múltiplas determinações permite à Terceira Via idealizar a sociedade civil como uma esfera autônoma do mercado e do Estado, um espaço de colaboração e promoção do bem comum” (Neves, 2005, p. 54). Esse alinhamento entre a Terceira Via e a doutrina liberal compartilha princípios que incentivam o espírito empreendedor, a autoconfiança e a gestão de riscos como práticas centrais dessa nova era, superando a dependência de um Estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Isso atomiza o sujeito, atribuindo-lhe o papel de agente de sua própria salvação e valorizando uma lógica de mercado em que a pequena política exerce uma grande influência. Essa abordagem reforça uma dinâmica que ressoa com grande força na pequena política, limitando a formação de uma consciência de classe e a luta por demandas sociais mais amplas.

Aqui, “[...] a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de ‘parcerias’ com a aparelhagem estatal e outros organismos da sociedade civil, e não mais nas políticas universalizantes” (Neves, 2005, p. 63). Ao se agruparem por interesses pontuais e temporários, a compreensão de classe é fragilizada, enquanto as concepções de “capital social” e “capital cultural” se fortalecem, à medida que são estabelecidas novas referências sociais de ação. Esse cenário é traduzido por Frigotto (2010, p. 18) ao discutir a produtividade desse modelo aplicado às escolas, referindo-se à aplicação de “[...] novas categorias de sociedade do conhecimento, formação de competências e empregabilidade que [...]

efetivam [...] capital humano”. Frigotto também aponta que “[...] a subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção permanece intacta, ainda que de forma mais sutil, velada e, por isso, mais violenta”. Essa visão crítica destaca como o sistema educacional é moldado para atender aos interesses do capitalismo, com foco na formação de competências e empregabilidade como formas de capital humano. O modelo de sociedade do conhecimento promove a ideia de que a educação deve ser direcionada para atender às demandas do mercado, subordinando-a aos processos capitalistas de produção tecnológica. Embora essa subordinação seja mais disfarçada e sofisticada, Frigotto argumenta que ela se torna ainda mais perniciosa e agressiva na sutileza de sua implementação.

A crítica de Frigotto sugere que, ao mascarar essa subordinação com termos como “sociedade do conhecimento” e “formação de competências”, o sistema educacional tecnologicado perpetua a lógica capitalista de forma mais profunda e insidiosa. Isso mantém uma educação que não promove a emancipação dos indivíduos, mas os prepara para se encaixarem nas engrenagens do mercado, garantindo a continuidade do sistema capitalista sob uma fachada de modernização e progresso. Em suma, “[...] a Terceira Via desresponsabiliza o capital, desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia da estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação” (Neves, 2005, p. 65).

Essa destruição de consciências é instaurada em paralelo com a inserção da ciência e da tecnologia na produção social, especialmente se considerarmos o desenvolvimento e fortalecimento do que Vieira Pinto (2005) apresenta como o maravilhamento pela era tecnológica vigente, que se apresenta enquanto um espetáculo de fogos de artifício (Farbiarz; Farbiarz, 2008). Tais recursos são apresentados como sinônimos de uma modernidade inquestionável, que, estando fora da historicidade humana, ostenta uma aura de neutralidade e progresso, conduzindo-nos à “[...] luta de classes, luta que se renova com outras nuances no movimento de colocação e superação das contradições econômicas, sociais e políticas que formam, na sua articulação e entrelaçamento, a estrutura da sociedade” (Schlesener, 2016, p. 46).

A aplicação neoliberal à realidade brasileira permite, como destaca Neves (2005), a manifestação de duas observações de Gramsci: a de que a hegemonia nasce e necessita de intermediários; e o “fenômeno americano”, que requer um novo tipo de homem, moldado pelos processos hegemônicos apresentados até agora. O sujeito ativo e militante, que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, baseado em análises históricas, torna-se o voluntário que busca amenizar suas culpas ou fragilidades por meio de ações superficiais. “Ao canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem diante das profundas injustiças sociais, o voluntariado tende a evitar que esses

impulsos se transformem em constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida” (Neves, 2005, p. 101). Em outras palavras, “[...] o erro não se encontra nas palavras [abstratas], mas na não identificação da realidade que elas escondem por meio da ideologia que as veiculam” (Schlesener, 2019, p. 50). Portanto, a ideologia neoliberal desvia a insatisfação social para ações que não desafiam a estrutura de poder, mantendo o status quo e impedindo a formação de movimentos políticos que poderiam contestar a ordem estabelecida.

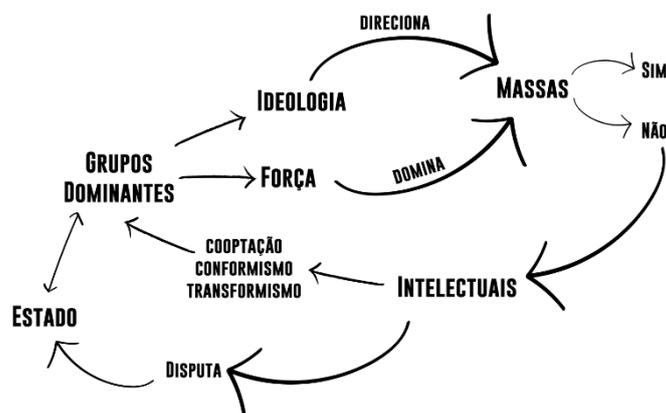
Ao transformar a militância em voluntariado, o neoliberalismo neutraliza potenciais contestadores da hegemonia, promovendo uma participação que parece engajada, mas que é desprovida de impacto real no tecido social. Isso perpetua a dominação ao ocultar a verdadeira natureza das palavras e ações, que, em vez de enfrentar as injustiças estruturais, acabam por reforçá-las. Como Frigotto (2010, p. 37-38) sustenta, “[...] a escola será um lócus que ocupa – para um trabalho ‘improdutivo forçado’ – cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista [...]; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo”. Assim, “[...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade [...]” (Neves, 2005, p. 105). Em linhas gerais, uma hegemonia discursiva que humaniza a exploração é construída, reforçando, por conseguinte, práticas de autoexploração dos sujeitos, enquanto os recursos públicos são direcionados aos grupos empresariais que se voluntariam em nome da construção do consenso social em torno de um projeto transvestido de autônomo, moderno e tecnológico.

Para essa movimentação, identificamos dois tipos de organização empresarial: (a) as think tanks, produtoras de ideologias comprometidas com essa nova pedagogia; e (b) as fundações e os institutos que transformam as ideias do grupo anterior em ações concretas. Dessa forma, “[...] observa-se, ainda, uma nítida tendência de profissionalização e capacitação de um corpo de especialistas que, organizado em fundações, institutos ou departamentos da própria empresa, vêm recebendo a função de planejar, executar e avaliar projetos sociais desenvolvidos [...]” (Neves, 2005, p. 171).

[...] nova dimensão da luta de classes é ideológica e exige apropriar-se de uma perspectiva crítica e abrangente a fim de enfrentar a luta pela hegemonia. Isso significa, no campo do conhecimento, desmistificar os conceitos naturalizados e a pretensão de neutralidade, recuperar a historicidade concreta da vida, identificar as contradições para superá-las, entender que a luta de classes acontece no cotidiano, no modo de vida e de pensar. Trata-se de compreender que, na sociedade, nada é natural, tudo é histórico (Schlesener, 2016, p. 53-54).

A simbiose entre o Estado e os grupos dominantes assegura a perpetuação do sistema capitalista, conforme ilustrado na imagem 2. A ideologia é empregada como um instrumento de controle, moldando as percepções e comportamentos das massas, levando-as a aceitar a ordem estabelecida como algo natural e benéfico. Quando a ideologia falha em surtir o efeito desejado, recorre-se à força, seja de maneira direta ou indireta, para garantir a conformidade. Os intelectuais, por sua vez, ocupam uma posição ambígua, podendo atuar tanto como mediadores do *status quo* quanto como contestadores da hegemonia. A despolitização das massas, resultante da transformação de sujeitos ativos em voluntários conformados, impede a formação de coletivos políticos capazes de desafiar a ordem estabelecida.

IMAGEM 2 – Síntese da tensão entre hegemonia e contra hegemonia.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Schlesener (2024).

Ao aplicarmos os conceitos gramscianos, observamos a perda de controle e direção das massas sobre esse processo pedagógico, tornando crucial a análise das ideologias, especialmente aquelas associadas às tecnologias e seus discursos de modernidade apresentados de forma naturalizada. Nesse contexto, os intelectuais/professores que resistem à hegemonia se veem diante de dois caminhos: a cooptação e o conformismo, ou a continuidade da disputa pela hegemonia de maneira cotidiana.

5 CONCLUSÃO

O trabalho pedagógico, ao se limitar a uma única disciplina ou abordagem, corre o risco de empobrecer o pensamento e distorcer a compreensão sobre a formação dos alunos, especialmente daqueles oriundos dos setores mais pobres. Isso ocorre, em grande parte, devido à ausência de uma abordagem interdisciplinar, essencial para compreender as influências sociais, culturais e econômicas que moldam os processos de aprendizagem. No contexto da educação tecnológica, esse

empobrecimento é ainda mais evidente, pois, ao se restringir a uma visão tecnicista, a formação do operariado pode ser distorcida, deixando de lado os aspectos humanos e críticos do processo educativo (Nosella, 2004).

A linguagem, enquanto um elemento central na luta pela hegemonia, tem um papel fundamental nesse processo. Conforme argumenta Schlesener (2016), a linguagem não apenas constrói significados e identidades, mas também define as relações de poder e as estruturas sociais que governam a sociedade. Assim, ao utilizarmos tecnologias no cotidiano escolar, é crucial que a educação vá além da formação técnica e considere a construção de uma consciência crítica, alinhada à luta contra as formas de dominação. A partir da perspectiva gramsciana, é necessário distinguir entre os aspectos técnicos e formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos alunos (Nosella, 2004). Os professores, nesse cenário, desempenham um papel decisivo no embate cultural, pois são eles que mediam a implementação das tecnologias, muitas vezes impostas como ideologia por direções hegemônicas.

Esse enfrentamento dos desafios educacionais, que envolve o uso da tecnologia na escola, tem como objetivo promover uma formação mais emancipatória e consciente. As escolas, embora frequentemente utilizadas para reforçar a sociabilidade burguesa e sua racionalidade tecnológica, também possuem um grande potencial para se tornarem espaços de resistência e transformação. A atuação dos professores enquanto intelectuais críticos é um fator determinante nesse processo de transformação. Esse duplo papel da escola, de reprodutora e ao mesmo tempo potencial transformadora das relações sociais, exige uma análise crítica das políticas educacionais e suas implicações no contexto mais amplo das relações de poder e hegemonia na sociedade.

A formação de uma elite distante do povo, ao longo do processo de desenvolvimento do capitalismo, se fortalece com a inserção das novas tecnologias de comunicação de massa. A subordinação dos meios de comunicação às grandes corporações contribui para consolidar uma cultura de massa que alimenta a hegemonia, criando um pensamento homogêneo e comportamentos ajustados aos interesses dominantes (Schlesener, 2016). Assim, a educação precisa ser vista não apenas como um meio de transmissão de saberes, mas como um espaço crucial para a integração de ideologias, hegemonias e linguagens que questionem a suposta neutralidade das políticas públicas voltadas à “modernização” das escolas. Essa modernização, frequentemente pautada por uma lógica tecnocientífica, deve ser criticada e desafiada para que possamos avançar em direção a uma educação mais humana, emancipatória e capaz de lidar com os abusos coercitivos que podem se esconder por trás das propostas de inovação educacional.

REFERÊNCIAS

- FARBIARZ, A.; FARBIARZ, J. L. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: SIMPÓSIO ABCIBER – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA, 2., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC-SP, 2008.
- FEENBERG, A. Transforming technology: a critical theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002.
- FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia. In: CONFERÊNCIA PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE KOMAMBA, jun. 2003. Anais... [S.L.].
- FEENBERG, A. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. In: NEDER, R. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010, p. 97-118.
- FEENBERG, A. Fenomenologia de Marcuse: lendo o capítulo seis de O Homem unidimensional. Tradução Vanessa di Lego. In: KANGUSSU, I.; SILVA, C. (org.). Fantasia & Crítica. Belo Horizonte: ABRE, 2012. p. 140-152.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010 [1989].
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022 [1929-1932].
- KELLNER, D. A cultura da mídia: Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno. Bauru (SP): EDUSC, 2001.
- LÖWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].
- MANACORDA, M. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2019.
- MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973 [1964].
- MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007 [1845].
- MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011[1852].
- NEVES, L. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. Práxis educativa. Ponta Grossa, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2020.
- NOSELLA, P. A escola de Gramsci. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Quando grafito, existo”: o graffiti como dispositivo para a construção da identidade, resistência e inclusão dos jovens na periferia das cidades brasileiras. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(6), e4383, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-026> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Do texto legal à prática: políticas públicas de educação inclusiva para a rede municipal de educação em um município do Estado do Ceará. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 17(4), e6523, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-239> Acesso em 12 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(6), e4554, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-134> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 14 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “EDUCAÇÃO EMERGENTE”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-176> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 15 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “O espectro da cor”: desvelando o racismo nacional na polifonia dos quilombos e das leis. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(7), e4984., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-151> Acesso em 12 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-171> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6560, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036> Acesso em 12 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-079> Acesso em 13 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 14 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Necropolítica indígena: causas e motivações do extermínio indígena no Brasil a partir da perspectiva do “processo civilizador” de Norbert Elias e da “política da morte” de Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(10), e7017, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n10-034> Acesso em 14 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 14 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 14 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. *Caderno Pedagógico*, 21(9), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 15 de Out. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 15 de Out. de 2024.

SCHLESENER, A. Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In: FERREIRA, G.; ROSADO, L.; CARVALHO, J. (org.). Educação e tecnologia: abordagens críticas.* Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio de Sá, 2017. p. 85-103.

SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates.* London: Continuum, 2011.

SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008.

SELWYN, N. Understanding educational technology as ideology. *In: SELWYN, N. Distrusting educational technology: critical questions for changing times.* New York: Routledge, 2014.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA PINTO, A. O conceito de tecnologia. Volume 1. São Paulo: Contraponto, 2005.

WILLIAMS, R. A tecnologia e a sociedade. *In*: WILLIAMS, R. Televisão: tecnologia e forma cultural. São Paulo/Belo Horizonte: Boitempo/PUC Minas, 2016 [1974], p. 23-42.