

Tecnologia e trabalho educativo: a pedagogia histórico-crítica frente à hegemonia do neotecnecismo

Tecnología y trabajo educativo: pedagogía histórico-crítica ante la hegemonía del neotecnecismo

Technology and educational work: historical-critical pedagogy in the face of the hegemony of neotechnicism

Jeferson Anibal Gonzalez* 

*Universidade Estadual do Paraná

Recebido em 16/10/2025 – Aprovado em 02/12/2025

Como citar: GONZALEZ, J. A. Tecnologia e trabalho educativo: a pedagogia histórico-crítica frente à hegemonia do neotecnecismo. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.25, p. 1-11, 2026.

Resumo



O presente trabalho analisa o lugar das tecnologias digitais no trabalho educativo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, contrapondo-os ao discurso promovido pelo neotecnecismo de exaltação dos recursos tecnológicos. Questiona, assim, o discurso da centralidade das tecnologias no trabalho educativo promovido pelas pedagogias hegemônicas. Por meio de uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e conceitual, argumenta que, apesar dos apelos constantes à necessidade de inovação no campo educacional, o uso de tecnologias não garante, por si mesmo, padrões de qualidade socialmente referenciada, servindo mais ao fomento da produção, circulação e produção de mercadorias na lógica do modo de produção capitalista. A pedagogia histórico-crítica é, nesse sentido, apresentada como uma concepção contra-hegemônica que defende o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade. A partir dessa concepção, o uso de técnicas e tecnologias no trabalho educativo é submetido às finalidades educacionais, relacionando esses recursos aos demais elementos didáticos dos processos de ensino e aprendizagem. Espera, assim, contribuir com o debate contemporâneo sobre o trabalho educativo e as possibilidades de organização da formação humana no sentido da inserção ativa e crítica dos sujeitos na prática social.



Palavras-chave: Tecnologia e educação. Neotecnecismo. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen

Este artículo analiza el lugar de las tecnologías digitales en la labor educativa desde la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica, contrastándolas con el discurso promovido por el neotecnecismo que exalta los recursos tecnológicos. De este modo, cuestiona el discurso sobre la centralidad de las tecnologías en la labor educativa promovido por las pedagogías hegemónicas. A través de una investigación teórico-bibliográfica y conceptual, argumenta que, a pesar de las constantes apelaciones a la necesidad de innovación en el ámbito educativo, el uso de las tecnologías no garantiza, en sí mismo, estándares de calidad socialmente referenciados, sino que sirve más bien para fomentar la producción, circulación y producción de mercancías dentro de la lógica del modo de producción capitalista. La pedagogía histórico-crítica se presenta, en este sentido, como una concepción contrahegemónica que defiende el proceso de transmisión-asimilación del conocimiento producido históricamente por la humanidad en su conjunto. Desde esta concepción, el uso de técnicas y tecnologías en la labor educativa se somete a fines educativos, relacionando estos recursos con otros elementos didácticos de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Se espera, pues, contribuir al debate contemporáneo sobre el trabajo educativo y las posibilidades de organizar el desarrollo humano hacia la inserción activa y crítica de los individuos en la práctica social.

Palabras clave: Tecnología y educación. Neotecnismo. Pedagogía histórico-crítica.

Abstract

This paper analyzes the place of digital technologies in educational work from the perspective of historical-critical pedagogy, contrasting them with the discourse promoted by neotechnicism that exalts technological resources. It thus questions the discourse of the centrality of technologies in educational work promoted by hegemonic pedagogies. Through theoretical-bibliographical and conceptual research, it argues that, despite constant appeals to the need for innovation in the educational field, the use of technologies does not, in itself, guarantee socially referenced quality standards, serving more to foster the production, circulation, and production of commodities within the logic of the capitalist mode of production. Historical-critical pedagogy is, in this sense, presented as a counter-hegemonic conception that defends the process of transmission-assimilation of knowledge historically produced by humanity as a whole. From this conception, the use of techniques and technologies in educational work is subjected to educational purposes, relating these resources to other didactic elements of the teaching and learning processes. It is hoped, therefore, to contribute to the contemporary debate on educational work and the possibilities of organizing human development towards the active and critical insertion of individuals into social practice..

Keywords: Technology and education. Neotechnicism. Historical-critical pedagogy.



Introdução

A história das ideias pedagógicas no Brasil configura-se como um campo em constante disputa por diferentes concepções, cada uma refletindo projetos de sociedade distintos e, por vezes, antagônicos. No decorrer das últimas décadas, esse campo tem sido atravessado por tensões que colocam em confronto propostas voltadas para a universalização do conhecimento sistematizado e estratégias que priorizam a adaptabilidade ao modo de produção capitalista, a mera mensuração de resultados tendo em vista o êxito em avaliações de larga escala e a instrumentalização do ato educativo por meio de uma didática prescritiva. Essas tensões não se limitam a divergências metodológicas ou curriculares: elas expressam, antes de tudo, diferentes visões sobre a finalidade da escola e sobre o projeto de formação humana que se deseja concretamente sustentar. Em um cenário marcado pela intensificação das transformações produtivas, pela expansão das tecnologias digitais e pelo domínio neoliberal nas políticas públicas, a disputa política e ideológica entre os projetos pedagógicos exige uma reflexão crítica que articule teoria da educação, finalidade social da escola e a práxis docente.

Nesse horizonte, a emergência e a consolidação do que se tem denominado neotecnismo representam um dos vetores mais relevantes para compreender as reconfigurações recentes do trabalho educativo. O neotecnismo rearticula pressupostos da pedagogia tecnicista, cuja centralidade repousa na racionalidade técnica, eficiência e produtividade, com novas formas de controle e regulação do trabalho educativo. Tal perspectiva desloca o foco do processo educativo para os resultados mensuráveis, favorecendo a submissão do currículo escolar e do trabalho docente a critérios de utilidade imediata, em detrimento da apropriação crítica e aprofundada do saber objetivo. Ao mesmo tempo, a promessa de inovação tecnológica atua como um discurso legitimador que naturaliza determinadas intervenções técnicas e reorganizações didático-pedagógicas, obscurecendo suas implicações sociais e políticas.

Frente a essa concepção hegemônica, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma proposta que busca articular a defesa da centralidade do conhecimento sistematizado com um projeto orientado à emancipação das camadas populares. Inserida na tradição do materialismo histórico-dialético, reivindica para a escola e para o trabalho docente um objetivo que ultrapassa a mera formação para o trabalho: pretende garantir o acesso das camadas populares ao patrimônio cultural e científico da humanidade, promovendo uma formação que possibilite intervenção crítica e ativa na realidade social. A pedagogia histórico-crítica desloca a discussão das técnicas para as finalidades, argumentando que o uso de qualquer recurso se justifica quando subordinado a objetivos emancipadores, que promovam a apropriação dos conteúdos mais desenvolvidos pela humanidade e a luta pela transformação radical da sociedade. Este trabalho, portanto, tem por objetivo situar e problematizar o papel das tecnologias digitais no trabalho educativo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, contrapondo-os às lógicas do neotecnismo. Para isso, parte da compreensão de que a inovação pedagógica deve significar mudanças nas bases teóricas e nas finalidades da educação, e não a mera substituição de meios por outros supostamente mais eficientes.

Com isso em mente, expõe parte dos resultados de uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e conceitual (Gonzalez, 2022), organizados da seguinte forma: no primeiro item, discute o neotecnismo e sua hegemonia na educação brasileira; o segundo item, apresenta a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia contra-hegemônica e, o terceiro, propõe uma compreensão sobre o uso de técnicas e tecnologias a partir da pedagogia histórico-crítica tendo em vista o âmbito das formas e dos conteúdos escolares. Espera, assim, contribuir com o debate



contemporâneo [sobre o trabalho educativo, o lugar da tecnologia e as possibilidades de organização da formação humana no sentido da inserção ativa e crítica dos sujeitos na prática social.

A hegemonia do neotecnismo na educação brasileira

A partir das últimas décadas do século XX, com intensificação nestas primeiras décadas no século XXI, observa-se a [consolidação da hegemonia da concepção neoprodutivista na educação que se expressa na sua vertente neotecnista em simbiose com o neoescolanovismo e neoconstrutivismo (Saviani, 2007)]. O neotecnismo recupera os pressupostos da pedagogia tecnicista hegemônica durante a ditadura civil-militar (1964-1985), apresenta [novas roupagens e estratégias de controle, adaptadas às exigências do capitalismo contemporâneo, regido pela deestruturação produtiva, flexibilização, financeirização e globalização dos mercados. Retoma, assim, o tecnicismo em novas bases (Freitas, 1994), com a centralidade das técnicas e tecnologias na organização do ambiente de aprendizagem que deve proporcionar a construção de competências significativas, aplicáveis e úteis (Gonzalez, 2024)]. Sua hegemonia manifesta-se na redefinição do papel do Estado, na influência dos grupos empresariais na elaboração de políticas públicas educacionais, na reorganização didático-pedagógica das escolas, na centralidade das avaliações em larga escala e na promoção da pedagogia das competências alinhada a uma lógica de mercado, aprofundando o dualismo escolar e a visão imediatista e pragmatista do trabalho educativo.

O [produtivismo manifestado em concepção pedagógica pela pedagogia tecnicista] e oficializado no Brasil pela Lei nº 5.692/71, fundamentava-se nos [princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, inspirados no modelo taylorista-fordista] de organização do trabalho. Buscava, por meio de um planejamento rigoroso e de uma suposta neutralidade técnica, adequar a educação às necessidades do desenvolvimento econômico e do trabalho produtivo. Essa concepção encontrou seu [embasamento teórico na Teoria Geral dos Sistemas] e, principalmente, no [behaviorismo de B. F. Skinner] (Kuenzer; Machado, 1984). Skinner foi um dos principais entusiastas das chamadas “máquinas de ensinar”, dispositivos mecânicos ou eletrônicos que objetivavam substituir o trabalho do professor, eliminando assim o fator humano do processo de ensino e a perda de tempo com o que ele denominava “filosofias”, garantido mais eficiência, produtividade e neutralidade política a partir da técnica comportamentalista que comprehende o ensino como processo de “arranjar contingências de reforço” (Skinner, 1972, p. 4). A [didática instrumental e prescritiva característica dessa concepção, compilou no campo da Tecnologia Educacional propostas como a Instrução Programada e a Engenharia da Instrução], organizando os processos didático-pedagógicos na lógica empresarial-industrial de controle dos comportamentos por sistemas lógicos pré-formatados. Contudo, com as [transformações produtivas que levaram à substituição do fordismo pelo toyotismo] e à ascensão das políticas neoliberais, essa abordagem foi reconfigurada, deslocando o foco do controle: em vez de uma [fiscalização rígida sobre o processo, o controle passa a ser exercido sobre os resultados]. Como aponta Saviani:

 Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, [flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnismo]: o controle decisivo desloca-se do processo para os



 resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade (Saviani, 2007, p. 439).

 Uma das principais formas de expressão dessa lógica neotecnista é a ênfase nos sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se tornam instrumentos de regulação do Estado sobre a educação com parâmetros de qualidade mercadológicos e não socialmente referenciados. Os resultados desses exames padronizados passam, assim, a condicionar a distribuição de recursos e a orientar as políticas públicas educacionais sob influência dos grupos empresariais organizados em movimentos como o Todos Pela Educação (Martins, 2016). A ênfase em resultados e a competição entre escolas promovida pela divulgação de rankings, fomentam uma cultura de responsabilização e meritocracia que individualiza o sucesso ou o fracasso escolar, desconsiderando as profundas desigualdades estruturais (Freitas, 2013).

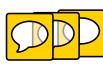
Intrinsecamente ligada a essa concepção está a chamada pedagogia das competências, que se torna o corolário psicopedagógico do neotecnismo. Essa abordagem, oriunda do mundo corporativo, propõe que a educação deve objetivar o desenvolvimento de habilidades e competências diretamente aplicáveis, adaptando os indivíduos às exigências do mercado de trabalho. A noção de competência, nesse sentido, surge dentro do contexto de alteração do mundo do trabalho a partir das demandas do processo de reestruturação produtiva e consequente flexibilização das ocupações laborais (Ramos, 2001).

 Autores como Philippe Perrenoud, influentes na construção teórica dessa pedagogia, definem competência como a "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (Perrenoud, 1999, p. 7). Essa visão se consolidou em documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 até a recente Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, enfraquecendo as dimensões conceituais e sociais do conhecimento em favor de saberes tácitos e imediatamente aplicáveis.

Segundo Saviani (2007), é nesse contexto que se configura:

 [...] uma verdadeira "pedagogia da exclusão". Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a intrometer a responsabilidade por essa condição" (Saviani, 2007, p.429).

Essa lógica é perversa: ao mesmo tempo que o sistema educacional inclui formalmente os estudantes, ele os exclui simbolicamente ao oferecer uma formação aligeirada e focada em resultados padronizados, que não garante nem o acesso ao conhecimento elaborado nem a efetiva inserção digna no mundo do trabalho. Acácia Kuenzer (2005) aprofunda essa análise com os conceitos de "exclusão includente" e "inclusão excludente", mostrando como o sistema simultaneamente inclui para excluir, mantendo as estruturas de desigualdade intactas sob um verniz de modernização e eficiência.

 A hegemonia do neotecnismo é, portanto, a expressão, no campo educacional, de um projeto político e econômico mais amplo. O apelo ao uso de tecnologias digitais, apresentado como imperativo para uma educação de qualidade, assume centralidade, manifestando um entusiasmo semelhante ao de Skinner pelas "máquinas de ensinar" na fundamentação do tecnicismo. A função docente é reduzida à de um "mero criador, gestor e regulador de situações



de aprendizagem", enquanto a **formação humana se restringe a um "simples amontoado de competências e habilidades"** (Gonzalez, 2024, p.304).

O discurso neotecnista e sua aparente "inovação", com o apelo à produtividade, à eficiência e à tecnologia, assim, mascara uma profunda precarização do ato educativo. Reduzindo a **educação a um treinamento para o mercado** e a um conjunto de competências mensuráveis, essa abordagem nega a possibilidade humanizadora, crítica e transformadora do trabalho educativo. A luta contra a hegemonia do neotecnismo, nesse sentido, passa pela superação dessa concepção, ao se compreender a educação como um processo de atualização histórico-cultural dos seres humanos que apresenta como finalidade central a inserção ativa dos sujeitos na prática social global, almejando transformá-la concretamente.

A pedagogia histórico-crítica como pedagogia contra-hegemônica

A pedagogia histórico-crítica, formulada originalmente por Darmeal Saviani a partir do final da década de 1970, inscreve-se no cenário das teorias pedagógicas brasileiras como a mais desenvolvida proposta contra-hegemônica no campo educacional. **Sua emergência vincula-se às reflexões coletivas realizadas na primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)**, em um contexto de crítica tanto às concepções não-críticas quanto às crítico-reprodutivistas, com o objetivo de:



[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (Saviani, 2008, p.25)

A pedagogia histórico-crítica apresenta-se, portanto, como um projeto pedagógico revolucionário, fundamentado no materialismo histórico-dialético, cujo objetivo é romper com a subordinação da educação às exigências da ordem capitalista, reposicionando o trabalho educativo em favor da apropriação crítica do saber objetivo historicamente produzido pela humanidade. Como destaca Saviani (2008, p. 52): "uma pedagogia revolucionária centra-se na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais". Trata-se, assim, de uma pedagogia que, ao invés de rebaixar a educação escolar na perspectiva imediatista e pragmatista busca elevá-la à condição de mediação essencial para a emancipação das camadas populares.

No enfrentamento às tendências dominantes da educação brasileira, a pedagogia histórico-crítica se opõe à fragmentação e instrumentalização do conhecimento em função das demandas do capital, propugnadas pelo neotecnismo, e à redução do professor a mero executor de atividades planejadas ou facilitador de experiências que transfere ao aluno a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento, como querem as chamadas pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2011). Ao contrário, a pedagogia histórico-crítica se opõe a essas tendências enfatizando que a **educação escolar deve ter como núcleo fundamental a transmissão-assimilação do saber objetivo**.



A organização contra-hegemônica da pedagogia histórico-crítica se evidencia na sua compreensão de que a escola não reproduz mecanicamente a ideologia dominante, podendo, contrariamente, fornecer às camadas populares o acesso ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para a sua participação ativa na transformação social. Como aponta Newton Duarte:



Numa acepção lógico-formal, a reprodução opõe-se à criação e à inovação. Nesse sentido, reproduzir seria manter algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação. Mas o conceito dialético de reprodução reflete o movimento contraditório da realidade e, assim, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo distinto de si próprio. (Duarte, 2016, p. 12)

Levando em consideração a compreensão dialética da realidade, em contraposição à lógica do mercado, que tende a restringir os conteúdos escolares à utilidade imediata e à formação para o trabalho alienado, a pedagogia histórico-crítica defende a universalização do acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139) explicitam essa perspectiva ao destacar que se trata de “orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem”.

Fundamentando-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, reconhece, assim, que as relações educativas são atravessadas por contradições sociais, e, portanto, o trabalho didático-pedagógico não pode ser reduzido a uma técnica supostamente neutra ou a um conjunto de procedimentos metodológicos e recursos tecnológicos. Ao contrário, deve se orientar por um projeto político e pedagógico que busque a superação do modo de produção capitalista. Isso significa que a escola é um espaço de luta ideológica e política, e a prática docente é inseparável do compromisso com a emancipação humana.

Por articular de forma radical a crítica às concepções pedagógicas dominantes e a proposição de uma prática educativa que coloque a transmissão-assimilação ativa do conhecimento no centro da ação escolar, vinculando-a a um projeto de transformação social, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma concepção contrahegemônica coerente com os anseios concretos dos sujeitos das camadas populares. Como observa Duarte (1993), a formação da individualidade para-si depende da apropriação e objetivação das produções culturais, o que confere ao trabalho educativo uma dimensão ontológica inalienável. Assim, a pedagogia histórico-crítica não apenas se opõe à hegemonia das pedagogias burguesas, mas propõe um horizonte alternativo de formação humana, baseado na universalização do saber sistematizado e na luta pela igualdade real e não apenas formal.

Tecnologia e trabalho educativo a partir da pedagogia histórico-crítica



A reflexão sobre tecnologia e trabalho educativo a partir da pedagogia histórico-crítica exige, desde o início, a articulação entre teoria da educação, finalidade social da escola e crítica ao caráter instrumentalista das chamadas inovações. A pedagogia histórico-crítica parte da finalidade da educação como promoção do “pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social” (Saviani, 2019, p. 218) e deve orientar a decisão pelo uso das técnicas e tecnologias pela possibilidade desses recursos no atendimento a essa finalidade. A discussão, nesse sentido, não deve se limitar aos meios (os dispositivos, as plataformas, os recursos digitais), mas aos fins educacionais. Ou seja: o lugar das técnicas e tecnologias na pedagogia histórico-crítica está subordinado às finalidades educacionais.



Saviani (1981), ao problematizar a noção de inovação na filosofia da educação, distingue concepções que orientam diferentes leituras da “novidade pedagógica” e oferece, assim, um critério para compreender por que nem toda inovação é emancipadora. Segundo o autor, inovar significa mudar as raízes, as bases teóricas e práticas e, quando fundamentada

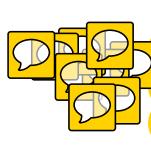
 numa concepção dialética, coloca a educação a serviço dos anseios concretos das camadas populares. Em contraponto, a concepção analítica e o tecnicismo tendem a apresentar a inovação como mera substituição de formas por outras mais eficientes, descoladas das finalidades transformadoras. Este contraste entre inovações de superfície e mudanças de finalidade é central para a avaliação crítica do uso de técnicas e tecnologias no trabalho educativo conforme a prescrição do neotecnicismo.

 Não se trata, porém, de adotar uma postura tecnófoba ou tecnófila. O esforço teórico da pedagogia histórico-crítica indica que a atitude tecnófoba imobiliza as possibilidades didático-pedagógicas ao passo que o discurso neotecnicista de otimismo acrítico em relação às tecnologias naturaliza a primazia da técnica e dos recursos sobre as finalidades, mitificando o instrumento como solução autônoma para déficits educacionais. Assim, propõe-se aqui, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a apropriação crítica das técnicas e tecnologias em consonância com as finalidades educacionais emancipadoras.

 Ao deslocar o foco para as finalidades, a pedagogia histórico-crítica adota uma compreensão concreta do método didático: a proposta metodológica toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, operando por meio da problematização, da instrumentalização e da catarse (Saviani, 2019, p. 218). Desse modo, o uso de tecnologias encontra seu sentido na medida em que possibilite ao educando o domínio das objetivações humanas historicamente produzidas (conteúdos filosóficos, científicos e artísticos), proporcionando uma compreensão concreta do saber sistematizado e a intervenção na realidade. Em outras palavras, o uso de determinada técnica ou tecnologia só é justificável se favorecer os processos de transmissão, assimilação e reflexão crítica, não quando se reduz a ferramentas de mensuração e controle pautados na lógica do capital.

 Essa perspectiva acarreta implicações diretas para a formação e o trabalho docente. Não basta que o professor domine técnicas e dispositivos tecnológicos; é imprescindível o desenvolvimento de um senso crítico e compromisso político para definir objetivos, articulando meios, recursos e a compreensão dos sujeitos concretos ao planejar o trabalho didático-pedagógico. Portanto, a formação dos professores deve incluir o estudo crítico das relações sociais que determinam a produção, circulação e o consumo de tecnologias na sociabilidade capitalista tendo em vista a organização do trabalho educativo fundamentado em um projeto de transformação social.

 Considerando a tríade dialética conteúdo-forma-destinatário (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) no planejamento didático-pedagógico, comprehende-se que a tecnologia, no âmbito das formas, não seleciona conteúdos ou determina o tipo de sujeito a ser formado. “Nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (Martins, 2013, p.297). Nesse sentido, as tecnologias possuem “[...] uma autonomia relativa e subordinada a outros aspectos componentes do referido processo” (Araujo, 1996, p.14), o que reafirma a necessidade de vincular recursos tecnológicos aos demais elementos didáticos dentro de um projeto didático coeso e coerente ao compromisso político expresso pela pedagogia histórico-crítica.

 No âmbito dos conteúdos, as tecnologias devem constituir-se como objeto de estudo e de análise crítica no contexto escolar. É essencial que os estudantes comprehendam os processos de produção dessas tecnologias, identifiquem os agentes que as controlam, reconheçam os interesses a que servem, bem como analisem suas implicações nos âmbitos social, econômico e cultural. Tal abordagem exige a superação da concepção de neutralidade tecnológica, favorecendo a compreensão de suas potencialidades no contexto de um projeto societário transformador. Cabe ao professor junto ao coletivo dos profissionais da educação, com base na





noção de clássico (ou universal) como critério para a organização dos conteúdos escolares, a responsabilidade pela seleção das tecnologias a serem trabalhadas com os alunos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar o caráter histórico e lógico das tecnologias, de modo que possam ser incorporadas ao currículo escolar como conteúdos capazes de assegurar “o desenvolvimento de cada pessoa” como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (Duarte, 2016, p. 95).

A pedagogia histórico-crítica, desse modo, oferece um contraponto fundamental ao neotecnismo ao propor uma educação que não se limite às lógicas do mercado e da acumulação capitalista. Ao invés de formar indivíduos adaptados e eficientes para o sistema, busca formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade. O uso e apropriação das tecnologias, nessa perspectiva, é ressignificado, deixando de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio a serviço da emancipação humana.



Considerações finais



O presente trabalho buscou analisar criticamente a inserção das tecnologias digitais no campo educativo a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, contrapondo-os à lógica hegemônica do neotecnismo que configura políticas, práticas e concepções de ensino. Reafirma-se a ideia central de que a incorporação de tecnologias no ambiente escolar não constitui, por si só, uma garantia de qualidade ou emancipação humana. A tecnologia, como conjunto de instrumentos e processos, assume sentidos e efeitos que dependem intrinsecamente das finalidades a que é submetida, das relações sociais em que é produzida e das condições de sua utilização. Quando instrumentalizada por concepções que privilegiam a mensuração de resultados, a padronização e a corresponsabilização individual por resultados coletivos, a tecnologia tende a reforçar dinâmicas de reprodução das desigualdades e de precarização do trabalho docente. Por outro lado, se articulada a um projeto pedagógico orientado pela apropriação crítica do conhecimento, pela formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade, a tecnologia pode contribuir qualitativamente com processos de ensino e aprendizagem.



A pedagogia histórico-crítica, como referência teórica, oferece um quadro que viabiliza a problematização das transformações em curso. Sua ênfase na garantia do acesso ao conteúdo sistematizado, na historicidade do processo educativo e na dimensão social da formação humana permite avaliar criticamente a proposta neotecnista que enfatiza a utilidade imediata do conhecimento. E contraposição, as tecnologias devem ser entendidas como produções humanas socialmente determinadas que podem ser utilizadas como elementos imprescindíveis às formas e conteúdos sistematizados em saber escolar.



Uma compreensão histórico-crítica do uso de tecnologias no trabalho educativo não pode estar pautada no consumo da mercadoria tecnologia, na realização do valor para a grande indústria capitalista, mas articulado à apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da crítica ao próprio processo de produção e circulação dessas tecnologias. Reafirma-se, assim, que o desafio colocado aos sujeitos comprometidos com uma educação para além do capital não é o de escolher entre rejeitar ou adotar incondicionalmente as tecnologias digitais, mas formular critérios e práticas que assegurem a sua utilização em função das finalidades educacionais emancipadoras. Essa tarefa exige articulação entre teoria e prática, compromisso político com a socialização do saber sistematizado e uma formação docente que conjugue conteúdos culturais-cognitivos, didático-pedagógicos e consciência política. Com isso, será possível superar o fetiche da inovação tecnológica e construir uma





concepção de usos das tecnologias como instrumentos de humanização e de ampliação da organização coletiva, e não um vetor de intensificação das desigualdades e controle do trabalho educativo.

Agradecimentos

Não há

Financiamento

Não há.

Disponibilidade de dados da investigação

Não há.

Conflito de interesses

Não há.

Bibliografia

ARAUJO. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** 4ªed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar ao neotecnecismo? In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica. Coletânea CBE.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnecismo? IN: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos.** Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2019.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem:** tecnicismo e neotecnecismo na educação brasileira. 2022. 1 recurso online (193 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6702>. Acesso em: 10 out. 2025.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. Elementos didáticos do tecnicismo e do neotecnecismo na história das ideias pedagógicas: a centralidade das técnicas e tecnologias. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1,



p. 331–346, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i1.76654. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76654>. Acesso em: 12 out. 2025.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que a globalização produz. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 91-94.

MARTINS, Erika. Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

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

 **SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Herder, Ed. da USP, 1972.

