

ARTIGOS LIVRES

**TECNOLOGIA E
PROFESSORES
SICOFANTAS:
CONSTRUÇÃO
IDEOLÓGICA NAS ESCOLAS
NA CONTEMPORANEIDADE**

*TECHNOLOGY AND SYCOPHANTIC
TEACHERS: IDEOLOGICAL CONSTRUCTION
IN CONTEMPORARY SCHOOLS*

Leandro Marlon Barbosa Assis * 

* Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil.
E-mail: leandro88marlon@gmail.com

RESUMO

O 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 visa criticar as ideologias embutidas nas tecnologias e promover uma prática pedagógica emancipatória. Os métodos empregados incluem uma revisão teórica das contribuições de Gramsci, bem como uma análise crítica das relações entre ideologia e tecnologia na educação. A abordagem adota uma perspectiva histórica e política para compreender como as tecnologias reforçam ou desafiam a hegemonia cultural e social. As conclusões destacam que as tecnologias educacionais, sem um letramento adequado, podem aumentar as desigualdades sociais ao perpetuar um status quo hegemônico. A análise sugere que a práxis dos educadores é crucial para a transformação revolucionária da educação, estando alinhada aos ideais marxianos de mudança social.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais; Ideologia; Gramsci; Pedagogia Emancipatória.

ABSTRACT

The article aims to examine theoretically the role of educational technologies as ideological tools, proposing a transformation of educational reality from a Marxist and Gramscian perspective. The study seeks to critique the ideologies embedded in these technologies and to promote emancipatory pedagogical practices. The methods employed include a theoretical review of Gramsci's contributions and a critical analysis of the relationship between ideology and technology in education. The approach adopts a historical and political perspective to understand how technologies reinforce or challenge cultural and social hegemony. The conclusions highlight that educational technologies, without adequate critical literacy, can exacerbate social inequalities by perpetuating a hegemonic status quo. The analysis suggests that educators' praxis is crucial for the revolutionary transformation of education, aligning with Marxist ideals of social change.

Keywords: Educational Technologies; Ideology; Gramsci; Emancipatory Pedagogy.

INTRODUÇÃO¹

Na Grécia antiga, os proprietários de pomares, segundo Löwy (2015 [1985]), contratavam pessoas para vigiar os mais pobres e denunciar, aos gritos, quando eles coletavam algum fruto. Esses eram os sicofantas: defensores servilmente acríticos das estruturas sociais existentes. Seu trabalho era irrefletido, ignorando inclusive sua condição de classe. Sob essa interpretação, as tecnologias postas nas escolas permitem a manifestação dos professores como os sicofantas quando não preparados ou reflexivos em seu fazer pedagógico. Estes são profissionais exemplares que aplicam modelos e métodos de ensino ofertados de maneira técnica em nome de um progresso ou futuro que mantém estruturas e sistemas de opressão, separando os jovens estudantes úteis dos inúteis. São os protagonistas perfeitos para uma escola produtiva por sua improdutividade (Frigotto, 2010 [1989]).

No atual cenário educacional, emergem desafios significativos para a produção e difusão do conhecimento, especialmente em tempos de desinformação, sobrecarga de informações e desvalorização da reflexão crítica por parte dos professores, desintelectualizados em seu fazer (Nörnberg, 2020; Shiroma, 2003). A urgência em repensar a Educação e a construção do conhecimento é uma resposta às dificuldades enfrentadas pelas escolas que lidam com restrições orçamentárias, ameaças à liberdade de pensamento e demandas por conhecimentos imediatamente aplicáveis. O artigo examina, portanto, o papel das tecnologias educacionais como ferramentas ideológicas que podem perpetuar a opressão e a divisão social, transformando professores em sicofantas que defendem um sistema educacional hegemônico sem espaço para sua reflexão e prática contra-hegemônica. Ao criticar a ideologia inerente às tecnologias na educação, sugerimos que a transformação da realidade educacional deve ser conduzida a partir de uma perspectiva marxiana e gramsciana, em que a práxis dos educadores atua como um meio de resistência e emancipação.

CONCEITUANDO TEORICAMENTE IDEOLOGIA

Ideologia é um conceito complexo, como Löwy (2015 [1985]) sinaliza, devido aos seus significados diversificados. Contradições, equívocos e mal-entendidos tornam a definição e a compreensão dessa palavra um árduo processo teórico. Historicamente, como o referido autor sustenta, Marx propõe um caminho para se pensar sobre, e é por essa trilha que pretendemos apresentar as proposições deste artigo enquanto um exercício teórico de compreensão e análise das tecnologias postas às salas de aula. “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”² (Feenberg, 2002, p. 177, tradução nossa).

Como Marx e Engels (2007 [1845]) partem da concepção napoleônica de ideologia, sua interpretação a sintetiza como sendo vinculada a especuladores ou à ilusão. Quando traçamos a trilha pela vertente marxiana, interessam-nos as interpretações de Lenin ao propor sua vinculação aos interesses de classes (Löwy, 2015 [1985]), especialmente sob as lentes de Marx (2011 [1852]) ao propor a concepção de que são as classes, não os indivíduos, que produzem as ideologias. Essa interpretação permite, ao menos, duas ideologias postas de forma antagônica: a burguesa e a proletária, em processos de luta e disputa por posições de classe. Nesse processo de

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² The dialectics of technology is thus not a mysterious “new concept of reason” but an ordinary aspect of the technical sphere, familiar to all who work with machines if not to all who write about them.

compreensão, acompanhamos Löwy (2015 [1985], p. 21) quando propõe a expressão “visão social de mundo”, que seria “[...] todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses 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 as reconhecer e as criticar quando embutidas nas tecnologias, promovendo uma prática pedagógica que impede a transformação da realidade. Quais acontecimentos sociais e direcionamentos econômicos ocorrem em nosso mundo para que determinadas concepções ideológicas se sobreponham a outras? É por esse questionamento que empreenderemos as argumentações das tecnologias postas às escolas como ideologias (Selwyn, 2014), especialmente compreendidas pelo teor da concepção de mecanismo dos enciclopedistas iluministas, em seu sentido de produção e reprodução do mesmo fenômeno (Löwy, 2015 [1985]) sem um passo além dessa manutenção. Tal cenário propõe um progresso que adapta e conforma, reduzindo todo um processo histórico de opressões e limitações à força de vontade individualizada, que se esvai do fazer coletivo.

Contudo, não nos interessa a afirmação de que há uma vitória ou consolidação absoluta por meio da reprodutibilidade da ideologia proposta por meio das tecnologias pelos grupos hegemônicos. Compreendemos que esse momento é transitório e, como tal, está sujeito a disputas permeadas pelas relações sociais de produção, de poder e de classe, que se articulam a um conjunto complexo e diverso de práticas sociais, econômicas, políticas e culturais, como a totalidade impõe a elas. Assim, as contradições permeadas pelos conflitos serão nossa arena teórica, fundamentando-nos na concepção cultural em Gramsci (2022 [1929-1932]) sob um sentido interpretativo marxiano 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, do ponto de vida das classes dominadas” (Löwy, 2015 [1985], p. 26-27).

Nossa proposta de transformação não se fundamenta em um modelo externo ao cerne de nosso problema. Não colocamos como necessária uma ação de outros grupos sociais ou mesmo propostas para a alteração da ideologia das tecnologias que estão sendo (re)afirmadas nas escolas. O ponto nevrálgico de nossa interpretação reside na construção da intelectualidade dos professores frente aos processos, em um exercício autoral de transformação por meio da práxis, enquanto experiência prática de alteração de consciência, ideias, representações e ideologias (Löwy, 2015 [1985]).

Essa aceitação ou não das ideologias reside na concepção marxiana (Marx, 2011 [1852]) de que as classes, enquanto conjunto, desenham as ideologias, mas que os “[...] representantes políticos ou literários da classe: os escritores; os líderes políticos etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses de classe” (Löwy, 2015 [1985], p. 119). Assim, sob um pensamento de luta/disputa (Gramsci, 2022 [1929-1932]), os professores podem se inserir nessa condição, mesmo que sistematicamente assediados e estranhados de sua condição intelectual, sendo postos sob o “horizonte intelectual” da classe hegemônica (Löwy, 2015 [1985]). O exercício de leitura, apreensão, interpretação e ação é ponto-chave para nosso tensionamento social: criticando e superando.

TECNOLOGIA ENQUANTO IDEOLOGIA

O ponto de partida para nossa afirmação principal é o pensamento de Vieira Pinto (2005, p. 4) de que “[...] 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 se refere à subordinação do trabalhador que perde sua essência e recebe uma nova que se transveste de moderna. Noutras palavras, uma situação assimétrica que faz com que as relações homem-mundo no espaço periférico sejam menos manejáveis da realidade e, por conseguinte, menos elaboradas. Nesse esquema, ocorreria a importação sistemática e, portanto, a perda da essência criativa e humana dos expropriados. Essa tecnologia “[...] aparece agora como puramente instrumental, como isenta de valores [...]” (Feenberg, 2003, p. 5) e, por isso, 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 [...]³. (Feenberg, 2002, p. 162, tradução nossa).

O desenho de Vieira Pinto (2005) permite compreender a transição teórica desenvolvida por Feenberg (2010), em que o uso irrefletido seria identificado como sendo da ordem instrumental, em oposição à prática mais humanizada, engajada e reflexiva da esfera mais crítica. “Somente na reflexão é que os seres humanos reconhecem as suas limitações naturais e assim moderam a sua luta de dominar a natureza [...]” (Feenberg, [20--], p. 142). A criticidade reside em uma dupla condição: na prática apropriada, explicada e intencionada tomada em conjunto com a clareza de mudar a realidade posta. Dessa medida, o pensamento de Vieira Pinto (2005) se vincula ao modelo luckasiano em seu sentido cultural, e, por isso, a ausência desse significado se refere mais a um baixo grau de compreensão do que à ausência de conhecimento. Feenberg (2003, p. 6) explica 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.

A precarização da condição do trabalho impede que possamos perceber o ponto central da argumentação de Vieira Pinto (2005): 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. É essa compreensão que nos permite entender que é a ação humana que constrói a

³ “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”.

tecnologia e, por conseguinte, a imbuí de valores. Portanto, não é ela a comprovação da qualidade do presente no qual vivemos.

Nesse ponto, Selwyn (2014) corrobora com o exercício crítico projetado teoricamente até o momento, ressaltando que era comum nas décadas de 1980 e 1990. Hoje em dia, segundo o autor, os benefícios das tecnologias normalmente são aceitos de forma inquestionável, sem um exercício crítico de seus usos. Assim, os aspectos ideológicos inseridos nelas se tornam invisíveis, mascarando as contradições sob o véu da normalidade ou da necessidade. Completando essa perspectiva, Feenberg (2003, p. 9) afirma que chegou o momento de levar a democracia à tecnologia, ou seja, compreender que seus usos não estão pautados na categoria de ferramentas, mas de estruturas para estilos de vida. Aqui, portanto, apresentamos a tecnologia enquanto uma ideologia: “[...] mediante o capitalismo, a maestria técnica foi transformada em um meio de dominação. Essa transformação afeta não somente o design das máquinas, mas também a estrutura da razão moderna ela mesma” (Feenberg, [20--], p. 141), como Vieira Pinto já apresentava ao refletir sobre a perda de si e a subordinação ao externo e sem vínculos com a materialidade da história dos sujeitos. Contudo, retornando a Selwyn (2014), Feenberg aprofunda essa perspectiva em nosso tempo:

[...] o capitalismo revoluciona a produção e subordina toda a sociedade ao poder técnico que é transformado em uma nova fonte de legitimidade. Logo, a tecnologia capitalista plenamente desdobra seu potencial por dominação não apenas no nível dos objetos particulares, mas também no nível geral [...]. (Feenberg, [20--], p. 152).

Dessa forma, a neutralidade e a funcionalidade da tecnologia são as teorias mais aceitas socialmente, especialmente nas Ciências Sociais. É possível, então, ver a ideologia menos como imposição repressora e mais como manipulação sutil de entendimentos, legitimando interesses específicos e naturalizando subjetividades – tal como uma construção social ou visão de mundo (Selwyn, 2008, 2011, 2014, 2017). Essa proposição reveste a tecnologia de uma aura de indiferença frente aos valores aos quais serve, inclusive à política. Essa interpretação seria possível por conta da “racionalidade” envolvida nesse processo tecnológico que garantiria à tecnologia a operação e funcionamento independente do contexto no qual é inserida (Feenberg, 2002).

Apesar dessa supremacia da teoria instrumentalista, há grupos que questionam esse processo, tendo Jacques Ellul e Martin Heidegger como seus pensadores. É o caso da teoria substantiva, que propõe um novo sistema cultural por meio da tecnologia que reestruturaria o mundo social. Para os defensores dessa proposição, apenas um retorno à tradição ou à simplificação dos processos faria frente ao progresso racional posto pelas tecnologias. A visão substantiva coloca a tecnologia em uma posição autônoma frente à humanidade, que nos leva ao desejo niilista de poder, da degradação da humanidade e dos seres na categoria de objetos dela. Essa visão correlaciona um novo modo de vida baseado nas tecnologias com consequências culturais que não eram os propósitos das tecnologias, mas que ocuparam um lugar central na sociedade (Feenberg, 2002).

Em ambos os casos, instrumental ou substantiva, ficamos com a sensação de que precisamos aceitar ou recusar a tecnologia sem maiores desdobramentos. Com o afastamento humano do processo tecnológico, parece que a tecnologia e sua racionalidade ficam impedidas da possibilidade da intervenção humana. Assim, não há espaço para proposições transformadoras ou que alterem a realidade posta, sendo possível somente transformar sem alterar (ou modernizar, segundo o vocabulário

hegemônico). Esse cenário parece promissor ao considerarmos o desenvolvimento da proposta alinhada à Terceira Via (Neves, 2005), enfoque que propõe que, ao nos sujeitarmos à técnica projetada e dominada por especialistas, reduzimos o espaço democrático desse mundo mediado por tecnologias.

A teoria crítica, a qual adotamos para relacionar nosso posicionamento com os demais autores sobre a tecnologia enquanto uma ideologia, é pautada na invenção de uma transformação nesse ambiente cultural posto por meio das tecnologias. Os primeiros movimentos nessa direção foram desenvolvidos pela Escola de Frankfurt por meio da “reificação”, do “iluminismo totalitário” ou mesmo da “unidimensionalidade”, para relacionar o movimento natural com o desenvolvimento de uma dominação social por meio da tecnologia. Contudo, sua proposição teórica não sobreviveu às críticas de Habermas, quando o pensador tangencia que não podemos transferir aos especialistas os diversos temas, inclusive técnicos, que permeiam a esfera pública. Isso seria, noutras palavras, destruir o conceito de democracia. Sob o pensamento feenberguiano, a derrota da teoria crítica frankfurtiana e seu retorno à condição de neutralidade da tecnologia foi um equívoco. Assim, é sobre esse ponto que sua proposição é apresentada (Feenberg, 2002) e considerada neste texto.

Em linhas gerais, não há fatalismo e, menos ainda, automatismo no entendimento de que não é um somatório de ferramentas que estrutura o mundo, pois há dependência da intenção e interesse das pessoas que as utilizam. O uso, portanto, não é livre de um sentido criador e direcionador para tais ferramentas, e, mais, tal proposição ou direcionamento também é fruto da existência humana (Feenberg, 2002). Assim, é preciso romper de vez com o pensamento de que a racionalidade seria neutra. Como apresenta Marcuse (1973 [1964], p. 19), a tecnologia já é vinculada ao político, pois “[...] a noção tradicional de ‘neutralidade’ da tecnologia não pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas”.

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).⁴

A teoria crítica sugere a existência de duas civilizações modernas baseadas em diferentes caminhos de desenvolvimento técnico, influenciados pelas escolhas tecnológicas que moldam os usuários e refletem riscos e tensões na sociedade. Hegemonicamente, conhecemos uma delas na prática cotidiana. A outra, evocada em nosso texto, retoma o processo de reflexão crítica e desejo permanente de superação das desigualdades como norte a ser buscado. A tecnologia contemporânea tem o poder de ser transformadora quando é usada de maneira consciente e inclusiva, refletindo valores sociais como equidade e liberdade. É fundamental ter a colaboração entre intelectuais e especialistas técnicos para assegurar que a inovação tecnológica promova a justiça social, evitando desigualdades do passado. Porém, também é necessário um letramento para o uso crítico alcançar sua concretude. Ao unir teoria

⁴ “We must articulate and judge these values in a cultural critique of technology. By so doing, we can begin to grasp the outlines of another possible industrial civilization based on other values. This project requires a different sort of thinking from the dominant technological rationality, a critical rationality capable of reflecting on the larger context of technology”.

crítica e prática técnica, a tecnologia pode ser tornada uma ferramenta para atender às necessidades humanas e impulsionar a emancipação social, contrariando nossa realidade material em que a divisão do trabalho e a mecanização reduzem os trabalhadores a meros apêndices do processo de produção. O conhecimento e as habilidades dos trabalhadores são alienados, incorporados em máquinas de propriedade do capital, o que os transforma em um poder objetivo externo aos próprios trabalhadores (Feenberg, 2002). Expropriação intelectual que justifica desigualdades e transforma tais sujeitos nos sicofantas.

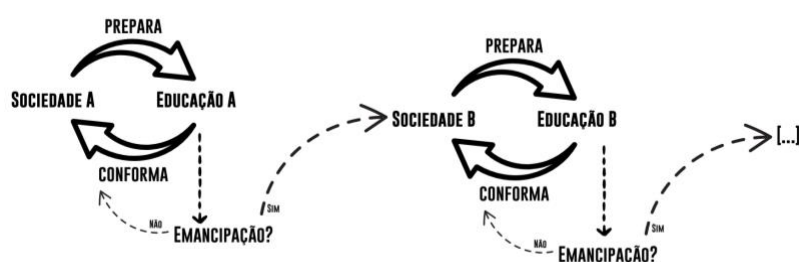
TECNOLOGIA À LUZ GRAMSCIANA

Concebemos essa proposta pedagógica das tecnologias na educação como uma manifestação da nova pedagogia da hegemonia descrita por Neves (2005). Assim, ressaltamos 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 sobre demandas sociais coletivas, o que resulta em uma regressão cultural por meio de barbáries tecnológicas (Schlesener, 2016).

De acordo com Neves (2005), a hegemonia é buscada como consenso sobre os interesses dos grupos hegemônicos ou na manutenção/modificação de práticas segundo tais interesses, que se retroalimentam no processo de construção de seus valores e civilização, reproduzindo sua consciência em formas materiais. Reconhecemos, portanto, a formação do Estado Ampliado em sua função educadora, em que a estabilização social está intimamente ligada aos interesses hegemônicos da classe dirigente por meio de uma eficiência produtiva. Isso é manifestado na proposição de uma nova linguagem científica dominante e no desenvolvimento de intelectuais orgânicos representados por especialistas dos setores empresariais em curso e no consenso a ser estabelecido a partir da “necessidade” da tecnologia às escolas de modo automático. Todos esses pontos se inserem nas proposições tecnológicas nas escolas.

Esse desenho político é proposto e pensado a partir de processos históricos do capitalismo, que está em constante desenvolvimento e busca ser conservado enquanto modo de produção. Nosella (2004) aborda esse processo de transformação escolar, destacando a passagem por diferentes modelos, como o tradicional, o jesuítico e o moderno. Embora esses modelos alterem valores e hegemonias, eles conservam o aspecto de direcionamento dos interesses pelo alto. De modo contraditório e dialético com a proposição hegemônica, “[...] educamo-nos no movimento histórico, a partir das circunstâncias econômicas, sociais, ideológicas que caracterizam esse movimento” (Schlesener, 2016, p. 13), conforme a Figura 1.

Figura 1 – Síntese do encaminhamento intelectual da educação para uma emancipação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Schlesener (2016).

A Figura 1 ilustra a interdependência dialética entre sociedade e educação, onde esta, moldada pela primeira, simultaneamente reforça ou desafia as estruturas sociais. Segundo a perspectiva gramsciana, essa relação não é fixa, 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 refletido na análise de Nosella (2004) e Schlesener (2016). É esse processo de preparo que identificamos como hipótese, enquanto possibilidade de emancipação a ser investigada nas práticas oriundas do chão da escola, frente às proposições conservadoras veiculadas 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 socialdemocracia europeia. Isso resultou em um refinamento do neoliberalismo, como indicado por Neves (2005), que aponta 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 considerar o homem como um sujeito político dirigente e por negar a luta de classes na sociedade. Isso resulta em uma desumanização do processo sócio-histórico, tratando-o como algo externo aos indivíduos e impedindo a emancipação social, mantendo a sociedade em um ciclo de manutenção e reformas que servem aos interesses de uma direção intelectual e moral que subalterniza as classes mais pobres (Schlesener, 2016), por meio da conformação social que se reproduz na unidimensionalidade de nosso tempo.

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, cabe-nos perceber que a Terceira Via é instaurada enquanto proposta para novas ideologias a serem desenvolvidas e acordadas socialmente. As incertezas são apresentadas como artificiais, pois há muitas verdades que fundamentam os direcionamentos propostos pelos grupos dirigentes da hegemonia normativa. O capitalismo é naturalizado, deslocando-o dos processos históricos e constitutivos da ação humana para algo inumado e, portanto, para o qual não compete buscar direções ou mesmo superações por conta da não possibilidade de mudança – a conformidade da Figura 1. Nessa nova construção de reflexividade social, as informações adquiridas pelos sujeitos são 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, está na relação entre letramento e tecnologias. Um modelo de letramento efetivo deve ser acompanhado de um processo real de escolarização, oferecendo uma rica gama de materiais multimidiáticos para leitura. Apenas assim é possível evitar

modelos autônomos (Street, 2014) e fracos (Soares, 2009)⁵, que perpetuem um *status quo* de 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 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. Prosseguindo à dimensão cultural, apropriamo-nos de Kellner (2001) e de Williams (2016 [1974]) para resgatarmos a inserção dos sujeitos na prática produtiva e de reconstituição das formas pelas quais 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 tal, a relação entre Estado e capitalismo se sustenta por meio de um contexto simbiótico: o sistema é incapaz de sobreviver sem o Estado, e este, por sua vez, deve estar a serviço dele. 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 tal, “[...] 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), de modo a romper o direcionamento hegemônico e assumir o protagonismo histórico da atuação humana coletiva que encarnaria na emancipação proposta por meio do pensamento gramsciano. Compreendemos, então, que a proposição estatal e diretiva aplicada na contemporaneidade não é algo moderno ou novo na sociedade. Ela representa apenas uma etapa mais intensa e brutal, como Neves (2005) indica, através de novas formas de trabalho, organização da produção e

⁵ Buzato (2007) contribui com esse diálogo e apontamento, que Street (2014) e Soares (2009) indicam, por ir além do binarismo de fraco/forte ou autônomo/ideológico. Sua proposta reside em um continuum que melhor se ajusta aos escritos bakhtinianos de análise global da linguagem enquanto ação humana, ou seja, como fontes de enunciados. Esse entendimento sintetiza inúmeros pontos apresentados aqui, pois percebermos a valorização da junção do verbal com o não verbal de modo a permitir um maior desenvolvimento de “letramentos” diversificados (digital, midiático etc.), em uma complexa relação em cadeia desenvolvida por meio da interatividade.

relações de poder, todas encarnadas pela cultura urbano-industrial do mundo ocidental. Sob a perspectiva de Gramsci, um novo bloco histórico é formado tendo como projeto a busca por “[...] conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (Neves, 2005, p. 26), e as escolas são potencializadas como um dos principais espaços para tal empreendimento, especialmente pelo preparo na aceitação e uso das tecnologias. No entanto, Neves (2005, p. 27) indica, sob uma perspectiva gramsciana, que 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 empreendemos neste 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 tem uma influência poderosa. 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, sendo fortalecidas as concepções de “capital social” e de “capital cultural”, na medida em que são estabelecidas novas referências sociais de ação. Tal 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 (2010, p. 18) 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 ressalta como o sistema educacional é moldado para servir aos interesses do capitalismo, focando 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 fica ainda mais perniciosa e agressiva na sua sutileza de implementação.

A crítica de Frigotto sugere que, ao mascarar essa subordinação com termos como “sociedade do conhecimento” e “formação de competências”, o sistema educacional tecnologizado perpetua a lógica capitalista de forma mais profunda e insidiosa. Isso perpetua uma educação que não promove a emancipação dos indivíduos, mas os prepara para se encaixarem nas engrenagens do mercado, mantendo 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 sendo o maravilhamento pela era tecnológica vigente que se apresenta enquanto um espetáculo de fogos de artifício (Farbiarz; Farbiarz, 2008). Tais recursos são apresentados enquanto sinônimos de uma modernidade inquestionável que, estando fora da historicidade humana, apresenta uma aura de neutralidade e progresso que nos leva 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 veicula” (Schlesener, 2016, 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).

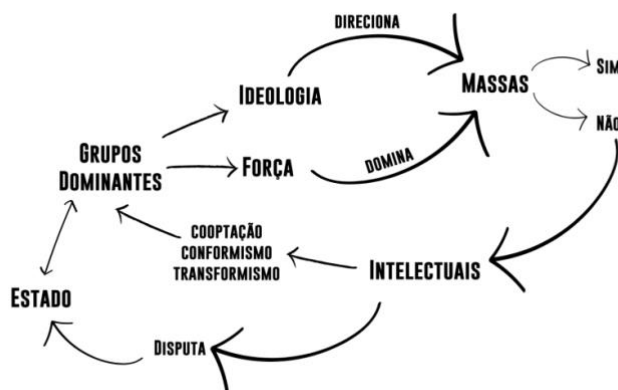
Em linhas gerais, uma hegemonia discursiva que humaniza a exploração é construída, reforçando, por conseguinte, práticas de autoexploração dos sujeitos enquanto os recursos públicos são escoados em direção aos grupos empresariais que se voluntariam em nome da construção do consenso social ao seu projeto transvestido de autônomo, moderno e tecnológico.

Para tal 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). Desse modo, tomando a seara das tecnologias como nosso campo de confronto, identificamos que a

[...] 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 garante a perpetuação do sistema capitalista, como representado na Figura 2. A ideologia é utilizada como um instrumento de controle para influenciar as percepções e comportamentos das massas, levando-as a aceitar a ordem estabelecida como algo natural e vantajoso. Quando a ideologia não surte efeito, a força, seja de forma direta ou indireta, é utilizada para assegurar a conformidade. Os intelectuais, por sua vez, ocupam uma posição ambígua, podendo ser tanto mediadores do *status quo* quanto contestadores da hegemonia. A despolitização das massas, promovida pela 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 pelo autor a partir de Schlesener (2016).

Ao aplicarmos os conceitos gramscianos, percebemos a perda do controle e da direção das massas sobre esse processo pedagógico, sendo então crucial analisar as ideologias, especialmente aquelas relacionadas às tecnologias e seus discursos de modernidade postos de modo naturalizado. Nesse contexto, os intelectuais/professores que resistem à hegemonia enfrentam dois caminhos: a cooptação e o conformismo ou a manutenção da disputa pela hegemonia de modo cotidiano. Nossa escolha recai sobre a segunda opção, que nos mobiliza na disputa hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do trabalho pedagógico, o direcionamento hegemônico da inserção tecnológica tende a empobrecer o pensamento e a distorcer a questão da formação do operariado (Nosella, 2004). Ressaltamos a importância de uma abordagem interdisciplinar no contexto do trabalho pedagógico, argumentando que a negligência dessa interdisciplinaridade pode empobrecer o pensamento e distorcer a formação dos setores mais pobres. Ao limitar-nos a uma única disciplina ou mesmo proposição, corre-se o risco de simplificar demasiadamente os processos envolvidos na formação dos trabalhadores, negligenciando aspectos cruciais moldados por influências sociais, culturais e econômicas. Esse ponto ganha destaque ao considerarmos a linguagem como base na luta pela hegemonia (Schlesener, 2016). A linguagem desempenha um papel central na construção de significados, identidades e relações de poder na sociedade. Ela molda não apenas a forma como percebemos o mundo, mas também as estruturas sociais que o governam. No entanto, de acordo com o pensamento gramsciano, é importante distinguir entre os aspectos técnicos e formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos alunos (Nosella, 2004). Esse ponto enfoca a participação dos professores no embate cultural relacionado à implementação das tecnologias como uma ideologia promovida pela direção hegemônica. Portanto, a intersecção entre o pensamento de Nosella (2004) e de Schlesener (2016) propicia um enfrentamento dos desafios educacionais e a promoção de uma formação mais emancipatória e consciente para o uso de tecnologias no cotidiano escolar.

Portanto, embora as escolas sejam utilizadas para reforçar a sociabilidade burguesa, pautada em sua racionalidade tecnológica, elas também têm o potencial de serem locais de resistência e transformação, dependendo das circunstâncias e das forças em jogo, especialmente a partir da atuação dos professores enquanto intelectuais. Essa dualidade na função das escolas ressalta a importância de se entender e criticar as políticas educacionais dentro do contexto mais amplo das relações de poder e hegemonia na sociedade.

A tendência a formar uma elite distante do povo dificulta, para as classes dominantes, a manutenção da hegemonia. Em geral, com o desenvolvimento do capitalismo e a inserção de novas tecnologias de comunicação de massa, bem como com a subordinação dos agentes de comunicação às empresas que os empregam, resolveu-se em grande parte o problema. A produção de um mercado de consumo de cultura de massa (cinema, novela, *best sellers* etc.) sedimenta a hegemonia a partir da formação de um pensamento homogêneo, que se traduz em comportamentos adequados aos objetivos da hegemonia (Schlesener, 2016, p. 17). Portanto, cabe a nós o desenvolvimento de uma educação e cultura que permitam integrar a ideologia, a hegemonia e a linguagem na compreensão da não neutralidade e dos abusos coercitivos declarados ou ocultos na proposição de políticas públicas que buscam “modernizar” as escolas e práticas dos professores. Para tal, é pertinente

compreendermos aspectos gerais dessa proposição modernizadora e tecnocientífica.

SOBRE AS AUTORAS

Leandro Marlon Barbosa Assis – Doutorando em Sociologia Política (PPGSP/UENF) com bolsa (06/2022–02/2026) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Doutor e mestre em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF) com bolsa (03/2017–02/2019) Capes. Membro dos grupos de pesquisa "Educação para as Mídias em Comunicação – educ@midias.com" e "no.ar – Laboratório de Pesquisas sobre Cotidiano e Tecnologia". Atualmente pesquisa a formação docente para a utilização de mídias digitais nas salas de aula pela perspectiva do letramento midiático crítico, e tecnologia como uma ideologia nas políticas públicas de inserção delas na educação básica. Professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Áreas de interesse: educação, *media education*, *media literacy*, *media and information literacy*, competências midiáticas, multiletramentos e filosofia da tecnologia.

REFERÊNCIAS

1. BUZATO, Marcelo. Letramentos multimodais críticos: Contornos e possibilidades. *Revista Crop*. v. 12, p. 108–144, 2007. Disponível em: <https://ingles.fflch.usp.br/sites/ingles.fflch.usp.br/files/inline-files/crop%2012%20completa.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.
2. FARBIARZ, Alexandre.; FARBIARZ, Jaqueline. 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.
3. FEENBERG, Andrew. Fenomenologia de Marcuse: lendo o capítulo seis de O Homem unidimensional. Tradução de Vanessa di Lego. [20--]. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/One%20Directional%20Man.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.
4. FEENBERG, Andrew. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. In: NEDER, Ricardo. (Org.). *A teoria crítica de Andrew Feenberg: Racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010. p. 97–118.
5. FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia. In: CONFERÊNCIA PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE KOMAMBA, jun. 2003. *Anais [...]*. [S.l.], 2003.
6. FEENBERG, Andrew. *Transforming technology: A critical theory revisited*. New York: Oxford University Press, 2002.
7. FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola produtiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010 [1989].
8. GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022 [1929–1932]. Vol. 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.
9. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: Estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e pós-moderno*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
10. LÖWY, Michel. *Ideologias e ciência social: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].
11. MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973 [1964].
12. MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011[1852].
13. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007[1845].
14. NEVES, Lucia. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
15. NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. *Práxis Educativa*, v. 15, n.3, p. 1–14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.15360.058>
16. NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.
17. SCHLESENER, Anita. *Grilhões invisíveis: As dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
18. SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: Questões críticas. In: FERREIRA, Giselle; ROSADO, Luiz; CARVALHO, Jaciara (Orgs.). *Educação e tecnologia: Abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES; Universidade Estácio de Sá, 2017. p. 85–103.
19. SELWYN, Neil. Understanding educational technology as ideology. In: SELWYN, Neil. *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. New York: Routledge, 2014.
20. SELWYN, Neil. *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum, 2011.

21. SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300009>
22. SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: Aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 17 jan. 2026.
23. SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
24. STREET, Brian. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
25. VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. São Paulo: Contraponto, 2005. Vol. 1.
26. WILLIAMS, Raymond. A tecnologia e a sociedade. In: WILLIAMS, Raymond. *Televisão: Tecnologia e forma cultural*. São Paulo; Belo Horizonte: Boitempo; PUC Minas, 2016 [1974]. p. 23-42.

Submissão em 14 de julho de 2024.

Aceito em 13 de novembro de 2025.

