

## TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO DA UNESCO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THE UNESCO DISCOURSE: A CRITICAL ANALYSIS

Renata Francisco DIAS  
jpgrsdias@yahoo.com.br  
UERJ, Rio de Janeiro

**Resumo:** Atualmente, é quase impossível pensar educação sem pensar o uso de tecnologias digitais, no entanto é comum que esta relação seja percebida de maneira acrítica e destituída de problematizações. Este artigo se propõe a refletir sobre esta perspectiva e sobre os sentidos produzidos nos currículos escolares a partir dela. Tendo por base os pressupostos da Teoria Crítica do Currículo e utilizando Michael Apple como principal referencial teórico, o objetivo deste estudo situa-se na busca por compreender a relação que se estabelece a partir do uso das tecnologias na educação e nas potencialidades que dela emergem em direção a uma proposta de currículo contra hegemônico. Assim, são discutidos diferentes sentidos de tecnologia e, tendo a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough como referencial metodológico, é analisada uma publicação recente da UNESCO sobre este tema, com o propósito de compreender as diferentes vozes que impactam o pensamento curricular no país. Em conclusão, é possível perceber que ainda que estejamos distantes da justiça social no que se refere ao uso das tecnologias na educação, é possível pensar um currículo que se contraponha a esta lógica hegemônica imposta.

**Palavras-chave:** Tecnologias na Educação; Teoria Crítica do Currículo; UNESCO; Análise Crítica do Discurso.

**Abstract:** Currently, it is nearly impossible to consider education without contemplating the use of digital technologies. However, this relationship is often perceived uncritically and devoid of problematization. This article aims to reflect on this perspective and the meanings produced in school curricula through it. Grounded in the principles of Critical Curriculum Theory and drawing on Michael Apple as a primary theoretical framework, the objective of this study is to understand the relationship established through the use of technologies in education and the potentialities that emerge towards a counter-hegemonic curriculum proposal. Therefore, different senses of technology are discussed, and utilizing Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis as a methodological framework, a recent UNESCO publication on this topic is analyzed to comprehend the different voices impacting curriculum thinking in the country. In conclusion, it is possible to discern that even though we are far from achieving social justice regarding the use of technologies in education, it is conceivable to envision a curriculum that opposes this imposed hegemonic logic.

**Keywords:** Technologies in Education; Critical Curriculum Theory; UNESCO; Critical Discourse Analysis.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, pensar em educação envolve pensar também em tecnologia. O uso das chamadas tecnologias digitais veio adentrando os espaços escolares e ganhando centralidade nas discussões sobre as diferentes maneiras de se ofertar e conceber as práticas pedagógicas e a relação que se estabelece entre o uso destas tecnologias e a educação formal tem sido palco de intensos debates.

Diante de uma escola consolidada nos moldes da sociedade industrial cujas bases constitutivas dos processos formativos permanecem latentes até hoje, é comum que as tecnologias digitais sejam vistas como resposta não apenas para a atualização das suas práticas, mas também para problemas que remontam de tempos pregressos e que não apresentam fácil solução.

O caráter determinista que presume as tecnologias como elemento redentor das questões educativas tornou-se comum e, neste sentido, demanda problematizações críticas que revelem os diferentes atravessamentos que perpassam esta relação.

Considerar a educação em uma perspectiva crítica e compreender que as tecnologias digitais se tornaram um negócio lucrativo para grupos de empresários que, por meio de parcerias com o poder público, perceberam um nicho próspero para a expansão do capital, é fundamental para questionar os impactos e os interesses da presença destas tecnologias nos currículos escolares.

Assim, com o objetivo de evitar a vinculação linear e acrítica entre a educação e as tecnologias, este estudo se propõe a entender as diversas vozes que incidem sobre ela, desde a maneira de se conceber tecnologia nos documentos oficiais até as políticas públicas que orientam o pensamento curricular para a educação no país.

Para tal, este estudo propõe, como ponto de partida, uma reflexão sobre a tecnologia tal como é concebida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração dos currículos escolares no país como um todo para, em seguida, discutir a concepção crítica de currículo e seus imbricamentos práticos, tendo Michael Apple como principal aporte teórico.

Posteriormente, com a intenção de buscar compreender os interesses implícitos na hegemonização<sup>11</sup> da perspectiva peremptória que atrela o uso das tecnologias na educação à sua suposta qualidade no ensino, será analisado o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”<sup>12</sup> publicado em julho de 2023, para pensar uma outra relação

---

11 Este estudo assume o conceito gramsciano de hegemonia que compreende a hegemonia como um processo de dominação ideológica de uma classe social (dominante) sobre as demais através de instituições como a escola, a igreja, e a mídia por exemplo. Pela influência de ideias, valores e crenças, a ideologia dominante passa a ser compartilhada pela sociedade como um todo.

12 Para esta discussão, será utilizada a versão resumida, em Língua Portuguesa.

possível, vislumbrando as possibilidades que as tecnologias quando compreendidas na sua dimensão crítica, conferem na direção de uma educação contra hegemônica.

Para análise do referido documento, será adotada a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough, para subsidiar a discussão e justificar os percursos desencadeados a partir das observações feitas, considerando o caráter ideológico e as nuances presentes no discurso materializado no texto enquanto objeto empírico.

A partir dos esclarecimentos feitos, serão abordados diferentes sentidos que envolvem o conceito de tecnologia e as suas implicações na relação com a educação para iniciar as problematizações aqui propostas.

### OS SENTIDOS DE TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Selwyn (2017) aponta para a necessidade de pensar a relação educação/tecnologia criticamente, associando o desenvolvimento tecnológico ao seu contexto. Assim, percebendo no discurso salvacionista das tecnologias, os atravessamentos ideológicos que o contemplam, o argumento aqui defende o uso das tecnologias digitais como possibilidade para se discutir o currículo escolar em uma perspectiva contra hegemônica.

Para tal, Barreto (2018) destaca a importância de pensar sobre os sentidos da tecnologia atreladas às práticas pedagógicas sob três diferentes aspectos. Inicialmente considera a possibilidade de agregar valor ao trabalho desenvolvido, instituindo qualidade ao processo pedagógico. Outro aspecto considera o seu uso como um instrumento “novo” para realizar o mesmo trabalho, já habitual. Um terceiro sentido considerado pela autora compreende a tecnologia em substituição ao trabalho docente, seja integral ou parcialmente.

Indiscutível é o fato de que as tecnologias digitais são parte da realidade de quem está na escola, especialmente se observada a presença massiva dos *smartphones* em sala de aula, o que inclusive acarretou em sucessivas proibições no que tange a sua utilização em ambiente escolar, excetuando-se as situações onde o seu uso seja estritamente para fins pedagógicos e mediados pela ação docente.

Barreto (2018) aponta ainda para o fato de que a dimensão técnica que atravessa o uso das tecnologias é perpassada pela dimensão da política. Esta relação se materializa por meio de políticas públicas que insistem em intensificar o uso das tecnologias na educação, mas mais que isso, frequentemente impelem o que Wood (2003) caracteriza como “determinismo tecnológico”, espriando a percepção de que as tecnologias no contexto educacional são algo inevitável, despindo de criticidade esta vinculação.

Além disso, tais políticas contribuem para o “fetichismo da tecnologia”<sup>13</sup>, conceito defendido por Feenberg (2003, 2008, 2012) ao reafirmar a impossibilidade de neutralidade da acepção tecnológica na educação, tendo em vista que o seu uso no cotidiano escolar se concretiza mediante uma finalidade específica, que tende a modelar esta relação.

A partir destas reflexões, a compreensão de tecnologia aqui defendida, concebe o seu aspecto cultural como produtora de sentidos, como reflexo de uma sociedade ao mesmo tempo em que a modela. Assim, torna-se necessário refletir sobre os processos que a legitimam na configuração de comportamentos, nas diferentes visões de mundo, na produção de subjetividades e, por consequência, na maneira pela qual as tecnologias incidem sobre os desejos e sentimentos dos sujeitos.

Em outras palavras, problematizar a relação entre a educação e o uso das tecnologias pressupõe o entendimento de que a maneira pela qual ela é concebida reflete inevitavelmente nos sentidos que serão produzidos a partir dela, nos quais se conectam interesses e prospecções que nem sempre estão comprometidos com a educação propriamente dita e por onde perpassam relações de poder.

De acordo com Feenberg (2008), estas relações de poder estão intimamente ligadas aos princípios da sociedade capitalista e todas as especificidades que dele decorrem. Coadunando com esta reflexão, Selwyn (2017) afirma que as consequências designadas a partir da relação entre educação e tecnologia precisam ser compreendidas a partir das disputas e conflitos inerentes ao sistema do capital.

O autor propõe alguns questionamentos que podem contribuir para compreender a natureza desta relação na contemporaneidade. Quais seriam os problemas para que as tecnologias são apontadas como solução? De quem são estes problemas e como eles interferem na realidade política e econômica? Além disso, questiona sobre as possíveis alternativas para a utilização das tecnologias no âmbito educacional.

Certamente estas são questões complexas cujas respostas demandam uma série de outras fundamentações, principalmente no que se refere aos sentidos dados à própria educação no contexto neoliberal sobre o qual as relações entre educação e tecnologia se definem na atualidade.

## O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA TECNOLOGIA

---

<sup>13</sup> Feenberg (2003) utiliza como referência, o conceito marxista de fetiche da mercadoria que evidencia a relação entre fabricantes e consumidores implícita no estabelecimento dos preços das mercadorias que se assume como real. O autor aponta para a dimensão da racionalidade técnica que é conferida à tecnologia, ao invés do sentido social no qual ela se constitui.

O neoliberalismo que regula os sentidos da lógica contemporânea ganhou força no Brasil a partir da década de 90 e tem, segundo Apple (2002), o interesse de que a concepção de educação socialmente difundida esteja atrelada aos princípios econômicos.

A crise interna que assolava o país neste período associada às pressões externas, encontrou terreno fértil para a disseminação de um novo pensamento econômico que foi, gradativamente, sendo assumido como algo promissor pela política e pela elite brasileira.

Baseado nos pressupostos do liberalismo clássico e adequado à nova ordem mundial, o neoliberalismo inaugura uma fase outra do capitalismo que, apesar de fiel às mesmas premissas, reedita alguns elementos que avançam na lógica do capital, atendendo às demandas mais recentes de uma sociedade globalizada em expansão.

A assunção do neoliberalismo como modelo econômico traz consigo fatores que ratificam convicções liberais, como a redução da intervenção do Estado na economia e o conseqüente incentivo às terceirizações e privatizações de empresas estatais. Defende a redução de gastos com políticas sociais, diminuição de direitos trabalhistas, incentivo à competitividade de mercado e alargamento do comércio exterior.

Os ideais que fundamentam o pensamento neoliberal são, em função da crescente globalização, difundidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e Fundo Monetário Internacional e contribuem para o espraiamento dos seus pressupostos para todos os setores da sociedade.

Esta perspectiva favorece a cultura da escola sob a ótica empresarial, que acata a compreensão do sujeito como capital humano, capaz de agregar valor, submetendo a educação às implicações decorrentes das relações de poder intrínsecas a uma sociedade sedimentada em princípios capitalistas.

Em paralelo a isso, difunde-se a ideia de que o poder público é ineficiente para garantir uma educação de qualidade. Assim, abre-se espaço para que as tecnologias sejam compreendidas sob um olhar redentor, como fator determinante para resgatar a qualidade, seja como apoio pedagógico, seja como ferramenta de suporte para processos formativos, seja em substituição ao trabalho docente “deficitário”, assim como previamente discutido por Barreto (2018).

Esta percepção quando elevada ao *status* de senso comum, torna-se hegemônica o que, de acordo com Apple (1989), configura o percurso para que a cultura dominante se consolide como verdade. Assim, a percepção de que a tecnologia pode ser compreendida como sinônimo do que é bom e moderno, vai adquirindo materialidade e, conseqüentemente, tornando-se central em debates para o campo da educação e do currículo.

Michael Apple, um dos principais pensadores do campo curricular em uma perspectiva crítica, entende que a seleção daquilo que compõe o currículo, bem como a sua forma, e a maneira pela qual ele se organiza são percorridas por atravessamentos ideológicos que estão diretamente articulados ao controle cultural e às disputas que fazem parte dos movimentos contraditórios que coexistem no cerne da sua concepção (APPLE, 1989).

Assim, para o autor, o currículo necessariamente precisa ser analisado em seu contexto, considerando que distante de pressupor uma via única,

ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989, p.4).

O autor afirma ainda que, da mesma maneira, as tecnologias estão imbricadas nas disputas pelo poder e nos conflitos da sociedade capitalista assumindo seus contextos. Nesta conjuntura, aborda a presença das tecnologias questionando as intencionalidades que as permeiam e propõe que

a nova tecnologia está aqui e não se vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmos-nos de que quando entrar na sala de aula ali estará por sábias e prudentes razões políticas, econômicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses (Apple, 2021, p.174).

Apple analisa a trajetória das políticas curriculares, a partir da ascensão neoliberal, através de uma retroalimentação entre os valores desta nova tendência e os valores neoconservadores, que conduzem ao discurso de esvaziamento do poder público e precarização do trabalho docente como justificativas para a abertura ao capital privado, professado pela nova ordem econômica.

Neste cenário, a educação pública passa a ser desacreditada e regulada por mecanismos corporativos e pela lógica mercadológica, que legitima os seus interesses inculcando na sociedade a percepção de que à educação formal compete formar estudantes que desenvolvam as competências necessárias para atender ao novo modelo de sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, o discurso que propaga a urgência de uma reconfiguração da seleção e organização dos conteúdos considerados oficiais, passa a ser constantemente reificado e envolve a presunção de que as tecnologias estão intrinsecamente vinculadas à educação em caráter indissociável e determinista.

Com o propósito de substanciar a discussão aqui empreendida, será desenvolvida adiante, uma análise sobre o sentido dado às tecnologias na BNCC, documento que orienta as elaborações curriculares ao longo de todo o país para que, a partir dela, este sentido seja então problematizado.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SENTIDOS DE TECNOLOGIA NA BNCC

Com o intuito de contextualizar o que a Base representa enquanto documento que se propõe a orientar a elaboração de currículos para as escolas brasileiras, tendo por referência a compreensão de currículo para além do objeto empírico materializado no texto propriamente dito, torna-se fundamental entender que ela se constitui como reflexo de uma série de movimentos provenientes do avanço neoliberal iniciado no final do século passado. Além disso, o seu processo de elaboração contou com 3 versões e teve o seu documento final publicado em um período politicamente conturbado no Brasil.

Inicialmente, é preciso esclarecer que serão feitas considerações sobre as perspectivas que incidem sobre o uso das tecnologias na BNCC, porém, a proposta não é aprofundar esta análise, mas situar as argumentações aqui defendidas e os percursos seguintes do estudo em questão.

Assim, elaborado a partir da colaboração de diferentes articuladores, a Base define uma proposta de currículo único<sup>14</sup>, em uma tentativa de garantir as aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas com alunos da Educação Básica (EB), compreendendo os conteúdos, as habilidades e as competências necessárias à formação.

Logo no início do documento, as tecnologias são abordadas em uma das competências gerais a serem contempladas. Esta perspectiva está presente ao longo de todo o texto, já que esta competência se faz fundamental no decorrer de toda a EB. Neste sentido, engloba preparar o aluno para a chamada “cultura digital”, o que significa

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Ao se referir à cultura digital, a BNCC a considera em uma dimensão transversal, através de todos os componentes curriculares em suas competências específicas, o que significa compreender as tecnologias em diálogo com todos os campos do conhecimento e não de maneira isolada, e assim, afirma que

---

<sup>14</sup> Apesar deste não ser o centro das discussões presentes neste trabalho, não se pode desconsiderar a pertinência de problematizar o que, de fato, esta proposta de currículo único representaria em um país de dimensões tão extensas como o Brasil não apenas em termos territoriais, mas principalmente, em termos de desigualdade social, ainda que a Base contemple uma parte diversificada em sua concepção.

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p.61).

Neste trecho, há um deslocamento da postura passiva do aluno, em relação ao aprendido, em direção a um engajamento mais complexo diante da aprendizagem.

O documento apresenta alguns desafios enfrentados pela escola que tem a responsabilidade de adequar os seus processos a esta realidade e contribuir para que o estudante esteja incluído neste cenário digital. Assim, aponta para o seu caráter de formadora a partir da

compreensão dos/das estudantes como indivíduos com histórias e saberes construídos a partir de suas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo como do universo da cultura midiática e digital (BRASIL, 2018, p.58).

Ao pontuar as especificidades de outros componentes curriculares, a Base se refere às tecnologias de maneira mais transversal e integrada aos objetos de aprendizagem, ainda que isto se desenvolva em uma dimensão não tão explícita.

Porém, em casos pontuais como o das Ciências Exatas, esta proposta assume uma via contrária, evidenciando o aspecto meramente tecnicista do uso das tecnologias, como no trecho que afirma que “merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central” (BRASIL, 2018, p. 230).

O que se percebe na leitura integral do documento é um movimento que tende a oscilar entre diferentes sentidos que as tecnologias podem assumir. Ao mesmo tempo em que, por diversas vezes, a Base propõe uma percepção do seu uso sob um enfoque crítico, o que se apresenta mais frequentemente no âmbito teórico, ao elaborar proposições práticas, em geral concebe o uso das tecnologias em seu caráter estritamente tecnicista e ferramental, como um mero facilitador da aquisição de determinados conhecimentos.

Neste sentido, se desconectadas da sua dimensão sociocultural, como previamente discutido neste trabalho, as tecnologias deixam de contribuir na direção de produção e ressignificação de sentidos e passam a ser um “meio”, um percurso para o atingimento de metas específicas, descoladas das suas potencialidades enquanto produtoras de cultura na sua relação dialética com a realidade.



Assim, torna-se cada vez mais necessário compreender o que ampara o uso das tecnologias na educação, sua fundamentação e sua justificativa para que a centralidade desta relação esteja comprometida com a educação em sua totalidade e não difusa em interesses diversos.

Problematizando este tema, recentemente, a UNESCO emitiu um relatório de monitoramento global da educação que destaca algumas questões essenciais para os objetivos deste estudo.

Inicialmente, sugere que a relação entre a tecnologia e as melhorias na educação não é uma evidência comprovada, além de indicar que as tecnologias acirram as desigualdades. Outra questão relevante está relacionada à abordagem tecnicista das tecnologias que refletem um processo de exclusão dos envolvidos. O relatório engloba uma série de questionamentos necessários ao se discutir o tema.

Com o objetivo de compreender o que o documento sugere, tendo por referência as relações de poder que perpassam este tema, este relatório intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” será analisado utilizando a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, como alternativa teórico-metodológica, com o propósito de identificar a materialidade dos discursos presentes no texto e os sentidos que eles produzem.

Serão apresentados a seguir, no decorrer do processo analítico, alguns elementos principais que constituem a ACD para que os procedimentos de análise sejam de mais fácil compreensão e as deduções empreendidas estejam, igualmente, justificadas.

## METODOLOGIA

Fairclough (2001; 2012) compreende o discurso como forma material de ideologia<sup>15</sup> e sob três diferentes aspectos. Na sua materialidade, enquanto objeto empírico; como prática discursiva e como prática social. No entanto, ressalta que a sua prática apenas se materializa quando compatível com o que é exterior a ele, ou seja, a vida material da sociedade propriamente dita. Assim, busca compreender as diversas disputas que incidem sobre as práticas discursivas e que legitimam determinados sentidos em detrimento de outros, através dos quais torna-se possível perceber os deslocamentos da própria sociedade.

Desta forma, a partir das condições de possibilidade que vão além do próprio discurso, envolvem poder e ideologia e são históricas, ele ganha performatividade, repercutindo na sociedade e produzindo, assim, realidade.

O objeto a ser analisado neste estudo é o texto, e qualquer análise que se pretenda crítica, assume a condição de que, pela natureza resultante de todas estas relações que

---

<sup>15</sup> Neste caso, ideologia é compreendida como hegemonia de sentido.

atravessam a prática discursiva, o texto enquanto produto deste discurso, não é, sob nenhuma hipótese, neutro (FAIRCLOUGH, 2001).

Com base neste pressuposto, Fairclough (2001) propõe que, para compreender os percursos pelos quais a prática discursiva se efetiva, é necessário compreendê-la em 3 dimensões distintas: a *semântica* que envolve as escolhas lexicais; a *sintática* que engloba as relações entre as palavras e a *pragmática* que se estabelece pela relação entre o sujeito e aquilo que ele diz.

## O DISCURSO DA UNESCO PELA ANÁLISE CRÍTICA

Ao analisar o texto publicado pela UNESCO, o próprio título do relatório “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” já fornece indicativos que não podem ser desconsiderados. O léxico “ferramenta” nos remete à ideia inicial de um dispositivo facilitador para a ação humana na realização de diferentes tarefas, porém, refletir sobre o aspecto semântico pressupõe compreender que significados e sentidos são dinâmicos e constituídos em conformidade com as suas condições de possibilidade.

Tendo como referência a concepção de Marx (2010), historicamente, o homem é capaz de agir sobre o mundo a partir de ferramentas que são construídas por ele ou por outros. Porém, estas ferramentas, apesar de produzirem efeitos sobre a ação humana e, conseqüentemente, sobre a sociedade, por si só não determinam as relações que se estabelecem.

Ainda no título, há uma clara sinalização de que esta ferramenta estaria, então, atendendo a interesses específicos, quando há o questionamento de a serviço de quem esta ferramenta estaria de fato. Para além disso, ao colocá-la à disposição de condicionalidades particulares, sugere a dimensão estritamente técnica do termo.

Logo no início do texto, na terceira página, há uma observação que delimita o Relatório como uma publicação independente, anual, que possui agências multilaterais, governos e organizações privadas como financiadores. Além disso, apesar de apresentar a UNESCO como apoiadora, declara que o documento não reflete a opinião da organização, deslocando esta responsabilidade para o diretor da equipe de elaboração do relatório, Manos Antoninis, que exerce a função desde 2017.

Sob a dimensão pragmática, a análise nos conduz ao caráter cauteloso sobre o qual a UNESCO repousa o seu comprometimento. Apesar de apoiar a redação, resguarda a possibilidade de não estar peremptoriamente envolvida com o que o documento atesta.

Outro aspecto que suscita indagações e um olhar crítico sobre o texto é o fato de que, por ser este resultado de pesquisas financiado por entidades que estão, muitas vezes, implicadas na relação entre tecnologias e educação, os atravessamentos que perpassam os seus processos não estão isentos de modalizações que direcionem o leitor ao discurso mais conveniente aos seus

interesses. Este é um movimento contumaz, percebido em diversas vezes no decorrer da análise e será mais detalhado ao longo desta análise.

Logo no início do texto, são apresentadas, em destaque, as mensagens consideradas principais para o leitor. São feitos apontamentos que abordam a falta de evidências sólidas e imparciais acerca das tecnologias digitais na educação, e o fato das pesquisas que relatam os possíveis impactos positivos presentes nesta relação serem produzidos por grupos que se beneficiariam dela, conduzindo a leitura a uma perspectiva supostamente crítica sobre o tema.

A exclusão de muitos diante da desigualdade no acesso às tecnologias também é abordada em alusão a um possível reconhecimento dos impasses já bastante conhecidos da sociedade atual e discutidos em pesquisas do campo da educação. No entanto, em contraposição, são aditados inúmeros recursos redentores das adversidades que tangenciam os processos educativos. A acessibilidade de estudantes portadores de necessidades especiais, a ampliação no número de matrículas em populações com acesso comprometido e a pandemia da Covid 19 são sinalizadas como exemplos cujas tecnologias contribuíram no sentido de mitigar os danos.

Aparentemente, o discurso enunciado acena para um entorno circunspecto no que concerne o uso das tecnologias na educação, porém, o engrandecimento dos seus aspectos positivos tende a moldar a percepção do senso comum em direção a antigas narrativas que aderem ao seu aspecto salvacionista, nos remetendo ao questionamento de quais seriam as reais intenções desta publicação.

O relatório traz à discussão o fato de que as mudanças decorrentes do uso das tecnologias que, por sua vez, estão em evolução permanente, acarretam adaptações no próprio sistema, e vai além quando indica a ausência de regulação ou de compromisso com a qualidade/diversidade diante do aumento significativo do conteúdo *online*. Na mesma direção, o documento enfatiza que reiteradamente questões que impactam os orçamentos nacionais, o bem-estar das crianças e a sustentabilidade do planeta são regularmente silenciadas.

O tom crítico percebido nesta primeira parte, sugere uma nova postura diante das tecnologias na educação e orienta o leitor a refletir se não estariam então, sendo reconhecidos os dilemas que envolvem o seu uso recorrente.

Logo em seguida, na página 9, o relatório aborda as transformações que vem acontecendo no mundo em função dos avanços tecnológicos incluindo mudanças na aprendizagem. Neste momento, traz brevemente a discussão sobre a inteligência artificial (IA) como potencialmente capaz de incrementar o uso das tecnologias, conjecturando inclusive a possibilidade de substituir as interações humanas.

Esta discussão segue um pouco mais adiante, ainda pouco aprofundada, e sinaliza que a sua utilização ética e segura por meio de regulamentação, podem reduzir os riscos do seu uso indiscriminado na educação.

No decurso do texto, observamos o uso excessivo de conjunções adversativas que exprimem ideias opostas. Termos como “no entanto” são frequentes e buscam estabelecer uma contraposição entre aspectos positivos e negativos sobre o tema, porém, o que se percebe é que prevalecem as tentativas de sobrepor não só os seus potenciais benefícios, mas o seu caráter imprescindível. Barreto (2009), ao discutir a questão do “imaginário tecnológico” problematiza as implicações decorrentes da tendência ao se conceber as tecnologias como solução para os problemas da educação sem adentrar nas suas reais vulnerabilidades.

O relatório faz este questionamento sobre a percepção das tecnologias como aptas a solucionar problemas educacionais

Para entender o discurso em torno da tecnologia educacional, é necessário olhar para os bastidores da linguagem usada para promovê-la e para os interesses a que ela serve. Quem é que delimita os problemas que a tecnologia deveria tentar resolver? Quais são as consequências dessa delimitação para a educação? Quem promove a tecnologia educacional como uma condição prévia para a transformação educacional? Quanta credibilidade têm esses discursos? Quais critérios e padrões têm de ser estabelecidos para avaliar a contribuição atual e potencial para o futuro da tecnologia digital à educação de forma a separar o que é pura euforia e o que é substancial? Será que as avaliações podem ir além de análises de curto prazo sobre o impacto na aprendizagem, de forma a captar consequências potencialmente de longo alcance do uso generalizado da tecnologia digital na educação? (UNESCO, 2023, p. 12)

Pressões do mercado internacional seriam apontadas como possíveis horizontes para justificar este discurso em torno das políticas e dos investimentos em tecnologia, tendo como estratégia a responsabilização dos governos para o alcance dos seus objetivos.

Apesar do enfoque crítico, o relatório segue colocando as tecnologias como “capazes de enfrentar os desafios” que podem se apresentar, e ressalta condicionalidades para que seja possível a transposição destes desafios, como a igualdade de acesso, regulamentação adequada e capacitação docente. Vale destacar que, sintaticamente, neste e em outros trechos do documento analisado, observa-se o deslocamento das tecnologias de objeto para sujeito, caracterizando-as de maneira personificada.

Há aspectos interessantes trazidos no texto, como as tecnologias sendo utilizadas como apoio à diversificação nos processos educativos, e mesmo em situações emergenciais, tal qual a pandemia da Covid-19, em que a possibilidade de utilizar as tecnologias permitiu que, de alguma maneira, a escola estivesse ao acesso dos estudantes. Entretanto, os abismos derivados das desigualdades sociais (muito anteriores ao período pandêmico) tornaram-se significativamente mais evidentes e, assim como presente na redação do documento, as tecnologias, sendo na presença ou na ausência, tiveram papel expressivo neste acirramento.

Outro aspecto fundamental ao analisar o texto sob a ótica pragmática, está no olhar sobre o professor. Há uma clara percepção de que o uso das tecnologias impacta o trabalho docente, mas a abordagem adotada está circunscrita nas suas potencialidades, focando na disponibilização de diferentes recursos e no apoio concedido por sistemas de ensino. As dificuldades estariam assim, relacionadas às lacunas na capacitação destes professores que, teoricamente, poderiam ser aprimoradas mediante processos formativos continuados, ou mesmo na formação inicial.

Não existe qualquer preocupação em problematizar a questão da substituição tecnológica do trabalho docente (BARRETO, 2009), seja ela parcial (onde o professor não é completamente retirado da sala de aula, mas tem a sua função redesignada a um papel secundário), ou total (onde o professor deixa de ser necessário e é totalmente substituído pelas tecnologias). Também não se discute a precarização ou a sobrecarga deste professor diante desta avalanche tecnológica traduzida sob os termos da “inovação”.

Cabe refletir aqui se o descaso em debater esta questão, especialmente em um relatório que se propõe crítico, não seria uma tentativa de minimizar ou mesmo de apagar este aspecto que tem afetado tão profundamente o trabalho dos professores. E se não seria esta mais uma estratégia neoliberal de cunhar um discurso de ineficiência da educação ou da resistência do professor em se “atualizar” para justificar a introjeção do capital privado neste campo.

Em outro momento do relatório, o questionamento supracitado assume uma coerência ainda maior, tendo em vista que ele apresenta como exemplo o programa *Leitura para Todos*, desenvolvido no Senegal, que utilizou tanto a formação presencial, quanto a formação *online*. Quando questionados, os professores consideraram que a educação presencial surtiu efeitos mais satisfatórios, no entanto, a educação *online* custou 83% menos e também gerou resultados significativos, ainda que pequenos.

Nestas nuances implícitas nos textos que, por vezes, não se apresentam de imediato, é que se torna possível adentrar nos discursos que estão sendo enunciados e sobre os quais as políticas públicas tendem a se fundamentar.

O texto é concluído com alguns questionamentos que sugerem um debate em torno do uso das tecnologias e reafirma a escassez de evidências robustas e imparciais sobre o tema. Responsabiliza os governos no sentido de oferecer condições favoráveis e seguras para o uso das tecnologias e destaca que este uso deve se dar a partir de evidências que justifiquem que ele seja apropriado, igualitário, escalonável e sustentável. Ao final, assume postura favorável à

utilização das tecnologias na educação, adotando discurso semelhante a outras organizações multilaterais<sup>16</sup>, ainda que de maneira mais sutil.

## DISCUSSÕES: DE QUE OUTRO CURRÍCULO POSSÍVEL FALAMOS?

Considerando as reflexões aqui experimentadas, e na medida em que pensar o currículo pressupõe a produção de sentidos, a concepção crítica vincula uma diversidade de perspectivas que estão diretamente relacionadas às suas condições de produção. Sendo assim, o discurso que incide sobre a relação entre educação e tecnologia e a maneira pela qual o currículo a concebe está imerso em implicações que são históricas e atravessadas pelas relações de poder.

Partindo da perspectiva de Apple (1989) no âmbito da educação e da dinâmica da luta de classes, pensar uma contra hegemonia a partir do que se produz como sentido de currículo envolve dar voz aos silenciamentos em contraposição ao que está posto como legítimo e que, na realidade, revela os imbricamentos políticos, econômicos e culturais inerentes às relações de poder.

A partir do conceito de hegemonia de Gramsci (1999) e das contribuições de Connell (1993) que propõe uma percepção de currículo a partir da lógica dos grupos historicamente silenciados, é possível se pensar um currículo contra hegemônico. A autora entende que este percurso conduz à justiça social sob a perspectiva da democracia e da coletividade que, para serem exercidas, demandam a formação de sujeitos igualmente preparados, ou seja, com as mesmas condições de atuar na sociedade, tendo em vista que as desigualdades não são estáticas.

Uma organização como a UNESCO, apesar de ter o olhar voltado para a cultura e a educação, enquanto organização multilateral, não está desvinculada das relações de poder e, por consequência, não é neutra. Dada a sua importância no cenário educacional internacional, junto a outras diversas vozes, influencia as políticas públicas curriculares, inclusive no Brasil.

A UNESCO (2016) já deixou evidente em publicações anteriores<sup>17</sup> a sua adesão a parcerias com o capital privado com o intuito de garantir o financiamento adequado que o setor público não é capaz de conseguir unicamente por seus meios. Assim, não se pode esperar que o relatório proposto, por mais que se apresente sob um discurso aparentemente crítico, esteja comprometido com o interesse público na sua totalidade.

Desta forma, conceber a possibilidade de que a relação entre as tecnologias e a educação, atualmente, esteja amparada pelos pressupostos da justiça social e, conseqüentemente,

---

<sup>16</sup> Como o Banco Mundial, por exemplo. Ver: BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as Conexões Humanas: Tecnologia e Inovação em Educação no Banco Mundial** (2020). Disponível em <https://documents1.worldbank.org/curated/en/897971624347696117/pdf/Reimagining-Human-Connections-Technology-and-Innovation-in-Education-at-the-World-Bank.pdf>. Acesso em 27 ago 2023.

<sup>17</sup> Ver: UNESCO. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por). Acesso em: 15 Ago. 2023.

pavimentada em um currículo contra hegemônico seria, no mínimo, ilusório. No entanto, o neoliberalismo contemporâneo não opera nas bases da ingenuidade.

Isto posto, a tentativa de difundir esta premissa pode ser compreendida como mais um mecanismo do capital para assegurar seu campo de atuação e legitimar os seus princípios. Talvez, não seria inóspito presumir, que estivesse fomentando um ambiente favorável à sua expansão.

Porém, esta compreensão não representa sob nenhuma hipótese a negação das tecnologias ou a defesa pela inatividade diante das dificuldades. Connel (1993) entende a participação como elemento fundante na prática emancipatória e é esta participação que se efetiva mediante os sentidos produzidos pelo currículo, coletivamente, no cotidiano das escolas, que possibilita a resistência.

Ainda que estejamos conscientes dos abismos que nos envolvem, pensar na utilização das tecnologias na educação atreladas ao compromisso com a luta de classes, compreendendo a importância de validar os grupos ainda desfavorecidos, pode ser um caminho para contribuir com as disputas nas quais o currículo encontra-se absorto. Assim, é coerente vislumbrar a possibilidade de, a partir de mudanças na própria sociedade em sua relação dialética com a produção discursiva, pressupor um currículo contra hegemônico respaldado pelas tecnologias e em diálogo com elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento aqui proposto buscou situar a relevância de problematizar as tecnologias digitais na relação com a educação a partir de uma perspectiva que extrapola a dimensão tecnicista, e pensar esta relação em outra vertente.

Ao se pensar currículo no Brasil hoje, torna-se necessário compreender a presença das tecnologias como uma realidade não apenas para quem está na escola, mas também nos documentos que orientam a produção curricular no país. Assim, compreendendo as relações de poder que envolvem o currículo, a ideia foi propor uma discussão que favorecesse a possibilidade de ressignificar o uso das tecnologias, especialmente na produção de sentidos.

Com base na análise crítica do relatório da UNESCO foi possível investigar o discurso ali presente no campo semântico, sintático e pragmático, considerando as sinalizações implícitas nas construções do texto. A partir disso, reiteramos a inviolabilidade da força que o capital exerce na manutenção da hegemonia através da imposição ideológica, ainda que de forma sutil.

Tendo por fundamento as contribuições da teoria crítica do currículo na reflexão sobre perspectivas que contemplem um currículo contra hegemônico, vislumbramos a impossibilidade de justiça social na relação que abarca as tecnologias e a educação nos moldes atuais.

No entanto, ainda assim, nossa proposta defende que, coletivamente, na produção de sentidos que se contraponham à legitimação da ideologia dominante, a prática que se constitui regularmente no ambiente escolar esteja engajada com os princípios da emancipação dos sujeitos.

Conscientes de que, assim como a luta pela emancipação em contraposição a uma hegemonia imposta, principalmente na disputa pelos sentidos que se desdobram das proposições curriculares precisa ser constante, propomos que esta discussão não se encerre nesse artigo. Ao contrário, a intenção é que diante das reflexões aqui desenvolvidas, outras sejam suscitadas e caminhemos juntos e alinhados na mesma direção.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

APPLE, M. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1/articles/appleconf.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

APPLE, Michael W. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. Routledge, 2021.

BARRETO, Raquel Goulart et al. **Discursos, tecnologias, educação**. EDUERJ, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias e sentidos. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CONNELL, Raewyn. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology: An overview. Information technology in librarianship: New critical approaches**, p. 31-46, 2008.

FEENBERG, Andrew. Do essencialismo ao construtivismo: A filosofia da tecnologia numa encruzilhada. **Publicação interna. São Carlos: UFSCar**, 2003.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. Routledge, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LOPES Alice C, MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez; 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C.; EL KADRI, M.; WINDLE, J. (org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**. São Paulo: Pontes, 2017, p. 15-40. Disponível em: <https://osf.io/zvmdq/>. Acesso em: 27 jul. 2023.



UNESCO. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Paris, **UNESCO**. 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por) . Acesso em: 15 Ago. 2023.

UNESCO. 2023. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris, **UNESCO**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por). Acesso em 04 ago 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.