


TECNOLOGIA COMO FETICHE E INSTRUMENTO DE CONTROLE: A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**TECHNOLOGY AS A FETISH AND AN INSTRUMENT OF CONTROL: THE RESTRUCTURING OF TEACHING WORK IN PUBLIC EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.002-007>**João Junior Bonfim Joia Pereira**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3290-2546>E-mail: joaojoia25@gmail.com**RESUMO**

O presente estudo analisa criticamente o papel da tecnologia no contexto da reestruturação do trabalho docente, à luz das transformações impostas pelo modo de produção capitalista. A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, problematiza-se o discurso dominante que apresenta as tecnologias como soluções neutras e inevitáveis para os problemas da educação. Argumenta-se que essa visão oculta os interesses econômicos subjacentes à sua implementação e contribui para a intensificação e precarização do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que reforça a lógica da mercantilização do ensino. Conclui-se que, para além da adoção acrítica de recursos tecnológicos, é necessário compreender as determinações sociais e históricas que configuram o uso da tecnologia na educação e resistir às formas alienantes de sua apropriação.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Trabalho docente; Fetichismo tecnológico; Crítica da educação; Reestruturação do trabalho.

ABSTRACT

This study critically analyzes the role of technology in the context of the restructuring of teaching work, in the light of the transformations imposed by the capitalist mode of production. Using the framework of historical-dialectical materialism, it problematizes the dominant discourse that presents technologies as neutral and inevitable solutions to the problems of education. It argues that this view hides the economic interests underlying their implementation and contributes to the intensification and precariousness of teachers' work, while at the same time reinforcing the logic of the commodification of teaching. The conclusion is that, beyond the uncritical adoption of technological resources, it is necessary to understand the social and historical determinations that shape the use of technology in education and resist the alienating forms of its appropriation.

Keywords: Educational technology; Teaching work; Technological fetishism; Critique of education; Restructuring of work.



1 INTRODUÇÃO

A penetração das tecnologias digitais no campo educacional tem sido acompanhada por um discurso hegemônico que as apresenta como soluções naturais, neutras e desejáveis para os desafios da escola pública, sobretudo diante das exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Essa retórica, intensificada a partir da pandemia da COVID-19, legitima políticas educacionais que promovem a digitalização do ensino e a reconfiguração da atividade docente, ocultando, porém, as determinações históricas, sociais e econômicas que sustentam tal movimento. Nesse cenário, a tecnologia é erigida à condição de fetiche, mascarando relações sociais concretas e promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico que atende prioritariamente aos interesses do capital.

A partir disso, este artigo propõe como **questão central**: *como a fetichização da tecnologia contribui para a reestruturação e precarização do trabalho docente na educação pública brasileira?* Buscamos responder a essa questão à luz do materialismo histórico-dialético, desvelando os mecanismos pelos quais o capital incorpora as tecnologias ao processo educacional de forma funcional à intensificação da exploração do trabalho e à mercantilização do ensino.

No primeiro momento, abordamos o processo de fetichização da tecnologia na educação, compreendendo-o como parte da lógica do capital que esvazia o caráter histórico e social da técnica, convertendo-a em solução mágica para problemas complexos e estruturais. Retomamos a crítica marxista ao fetichismo da mercadoria para evidenciar como a tecnologia, apresentada como inovação neutra, opera na verdade como forma alienada de mediação do trabalho pedagógico.

Em seguida, analisamos as determinações históricas da reestruturação do trabalho docente, articulando a intensificação do uso das plataformas digitais à lógica da produtividade, da responsabilização individual e da desprofissionalização do professor. Mostramos como essa reestruturação tem se concretizado por meio de formas gerenciais de controle e avaliação, ampliando a jornada de trabalho, precarizando vínculos e minando a autonomia docente.

Por fim, discutimos os limites e contradições da adoção acrítica das tecnologias na educação, argumentando que a crítica materialista não se coloca contra a tecnologia em si, mas sim contra seu uso subordinado à lógica da acumulação capitalista. Defendemos que a apropriação consciente e crítica da técnica deve estar vinculada a um projeto de formação humana emancipadora, que confronte a lógica produtivista e instrumental da escola voltada ao mercado.

Ao longo do texto, sustentamos que a luta por uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada exige não apenas resistir à intensificação e precarização do trabalho docente, mas também desmistificar a ideologia da inovação tecnológica que oculta as reais condições de exploração presentes no interior da escola. A análise do fetiche da tecnologia, portanto, constitui uma mediação indispensável para



compreender as transformações em curso no trabalho do professor e construir alternativas contra-hegemônicas no campo educacional.

2 O FETICHE DA TECNOLOGIA: ENTRE ENCANTAMENTO E ILUSÃO

Para compreender criticamente o lugar ocupado pela tecnologia nas reformas educacionais contemporâneas, é necessário retornar ao conceito de fetichismo, tal como formulado por Karl Marx na obra *O Capital* (1867). Segundo o autor, o fetichismo da mercadoria consiste na inversão característica da lógica capitalista, pela qual os produtos do trabalho humano passam a adquirir uma existência “misteriosa”, aparentemente autônoma e dotada de valor intrínseco, ocultando as relações sociais que lhes dão origem. Como afirma Marx:

“O caráter fetichista do mundo das mercadorias [...] consiste no fato de que as relações sociais entre os trabalhos dos produtores assumem, para eles, a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho” (MARX, 2017, p. 113).

Essa análise mostra que, no sistema capitalista, aquilo que é criado pelo trabalho humano – como mercadorias, por exemplo – passa a ser visto como se tivesse valor e vida próprios, como se existisse por si mesmo, de forma natural. Assim, em vez de enxergar que os produtos dependem do esforço e das relações entre as pessoas, o que se vê é apenas o objeto pronto, como se ele tivesse surgido sozinho. Isso é o que Marx chamou de fetichismo da mercadoria: o esquecimento de que as coisas são fruto de relações sociais. É como se os objetos virassem “personagens” com poder, enquanto os verdadeiros sujeitos, os trabalhadores, fossem reduzidos à condição de peças dentro de um sistema. Esse processo é chamado de reificação, ou seja, transformar relações humanas em coisas, mascarando o que está por trás da produção: o trabalho, as escolhas políticas e os interesses econômicos.

O filósofo húngaro István Mészáros, em diálogo direto com Marx, amplia essa crítica ao afirmar que o fetichismo e a alienação não dizem respeito apenas às mercadorias, mas ao próprio sistema de mediações sociais do capital, que impõe formas específicas de pensar, produzir e se relacionar. Para Mészáros (2005), o capital atua como uma “estrutura social metabólica”, que penetra todos os aspectos da vida, inclusive a produção de saberes e as práticas educativas. Nesse sentido, o fetichismo se expressa também na maneira como as instituições — como a escola — passam a operar com base em critérios mercadológicos, reproduzindo valores de eficiência, produtividade e tecnificação, ao invés de promoverem uma formação crítica e humanizadora. A tecnologia, quando integrada a esse modelo sem reflexão, torna-se mais um instrumento de controle e adaptação ao sistema, e não de emancipação.

Aplicado à tecnologia, o raciocínio de Marx permite entender como os dispositivos técnicos também podem ser fetichizados: passam a ser percebidos como neutros, inevitáveis e independentes das decisões



humanas, obscurecendo os interesses e as estruturas que os moldam. A tecnologia, nesse sentido, adquire um caráter autônomo, desvinculado das relações sociais que a criam e a definem. Esse processo de fetichização tem consequências diretas na forma como a tecnologia é tratada nas reformas educacionais contemporâneas, onde frequentemente se assume que sua implementação traz, por si só, avanços e melhorias no ensino, sem questionar as forças econômicas e políticas que influenciam sua introdução e uso.

Com base nessa leitura crítica, Andrew Feenberg (2009) atualiza o conceito de fetichismo, aplicando-o à tecnologia contemporânea. Para o autor, o fetichismo da tecnologia é o processo pelo qual os artefatos técnicos são naturalizados e colocados fora do alcance da crítica social. Feenberg observa que “A tecnologia aparece como se tivesse surgido por si mesma, independente da sociedade, e, portanto, além da crítica” (FEENBERG, 2009, p. 15).

Essa visão de neutralidade tecnológica não é única de Feenberg. Outro autor marxista contemporâneo, Herbert Marcuse (1964), já discutia a unidimensionalidade da tecnologia na sociedade industrial avançada. Para Marcuse, a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra; ela é parte de um sistema de dominação que impõe uma visão de mundo fragmentada e utilitarista, moldando as práticas sociais e as relações de poder de forma quase invisível. No contexto educacional, isso se traduz na ideia de que a simples introdução de ferramentas tecnológicas nas escolas pode promover a inovação e eficiência, sem considerar os efeitos sobre a autonomia dos professores e a qualidade da educação oferecida aos alunos.

A partir dessa crítica, torna-se possível questionar o discurso dominante que coloca a tecnologia como um avanço inevitável e desejável, especialmente no campo da educação. A tecnologia é frequentemente apresentada como uma solução mágica para todos os problemas do ensino, como se sua aplicação fosse capaz de superar desafios pedagógicos complexos sem considerar as condições materiais e humanas que envolvem o processo educativo. Ao assumir tal discurso, corre-se o risco de reforçar relações de dominação, intensificar a mercantilização do ensino e reconfigurar o papel do professor de forma precarizante. Ao invés de ser visto como um mediador crítico do saber, o docente se transforma em um operador de sistemas, cada vez mais dependente das plataformas e ferramentas tecnológicas para realizar seu trabalho, muitas vezes com menos autonomia pedagógica.

Esse processo de precarização do trabalho docente também é abordado por David Harvey (2014), que discute como a lógica capitalista da flexibilidade e da adaptação constante penetraram nas profissões intelectuais e educacionais. No caso dos professores, isso significa que sua formação e atuação podem ser cada vez mais moldadas por exigências externas, como o domínio de novas tecnologias, sem que se leve em conta a qualidade pedagógica ou o contexto dos alunos. O fetichismo da tecnologia na educação, nesse sentido, atua como uma distração, desviando a atenção das reais causas das desigualdades educacionais, como a falta de recursos, a precarização das condições de trabalho e as políticas educacionais focadas no lucro em vez do desenvolvimento humano.



Essa visão tecnocrática, que enxerga a tecnologia como a única solução para os problemas educacionais, ignora a necessidade de uma crítica profunda sobre os interesses que moldam as reformas educacionais e as tecnologias aplicadas. Ela também limita o potencial transformador da educação, que deveria ser mais crítica, reflexiva e voltada para o empoderamento dos sujeitos, ao invés de simplesmente adaptar os alunos e professores a um sistema tecnológico que reforça as desigualdades existentes.

Diante disso, surge um questionamento importante: até que ponto estamos realmente promovendo a emancipação dos sujeitos quando colocamos a tecnologia como solução central para os desafios educacionais? Será que estamos, na verdade, reafirmando um sistema de ensino que não promove a autonomia crítica, mas sim a adaptação dos indivíduos a um mercado de trabalho cada vez mais alienado e controlado pelas tecnologias?

A crítica marxista contemporânea à tecnologia na educação, portanto, oferece uma lente para questionar as narrativas que exaltam a tecnologia como a única resposta para os problemas da educação. Ela nos desafia a repensar a relação entre tecnologia, poder e emancipação, propondo uma abordagem mais consciente e crítica sobre as implicações das reformas educacionais no contexto atual.

Nesse sentido, Bernardo Gutiérrez (2018) expande essa crítica ao afirmar que a naturalização da tecnologia na educação está diretamente ligada à mercantilização do ensino. Segundo Gutiérrez, as tecnologias educacionais muitas vezes são apresentadas como soluções neutras e universais, escondendo um projeto político e econômico profundo. A implementação de tecnologias nas escolas, muitas vezes, ocorre sem uma análise crítica das condições sociais, culturais e econômicas que as envolvem. Ele afirma que, ao invés de promoverem a emancipação dos sujeitos, essas tecnologias acabam sendo instrumentalizadas para reforçar o controle sobre os alunos e o processo educativo. As plataformas de ensino online, por exemplo, são desenhadas para otimizar a aprendizagem de acordo com parâmetros técnicos e econômicos, como o tempo e a produtividade, sem considerar o contexto humano e social do aprendiz. Em lugar de fomentar uma educação que forme indivíduos críticos e reflexivos, elas acabam por gerar consumidores de conteúdos, adaptados a um mercado de trabalho que exige flexibilidade, mas não necessariamente criatividade ou autonomia.

Esse olhar crítico também se alinha com o trabalho de Novaes e Dagnino (2004), que discutem o fetichismo da tecnologia, questionando a forma como ela é tratada como um dado inevitável e neutro. Ambos argumentam que, ao ser vista dessa maneira, a tecnologia serve aos interesses de um sistema capitalista, onde a educação se torna mais uma mercadoria inserida em uma lógica de mercantilização. A tecnologia, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta de ensino, mas também uma mercadoria que alimenta a economia global, trazendo lucros para as empresas que a desenvolvem e mantêm.

Para Gutiérrez, a emancipação dos sujeitos na educação só será possível quando a tecnologia for utilizada de maneira crítica e alinhada com um projeto pedagógico que tenha como objetivo a autonomia e



a reflexão crítica. Ele adverte que a simples introdução de plataformas digitais e recursos tecnológicos nas escolas não é suficiente para transformar a educação em um processo emancipador. Pelo contrário, esses elementos precisam ser inseridos dentro de um projeto que priorize o pensamento crítico, a criatividade e a construção coletiva do saber, e não a adaptação passiva dos alunos a um sistema de trabalho cada vez mais automatizado e precarizado.

Portanto, a crítica marxista contemporânea, como a de Gutiérrez, nos leva a repensar profundamente o uso da tecnologia na educação. A implementação de novas ferramentas deve ser cuidadosamente pensada para evitar a reificação dos sujeitos e das relações educacionais, e para garantir que a tecnologia realmente sirva ao processo de emancipação, e não à mercantilização da educação e à precarização do trabalho docente.

3 A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Com a crescente utilização de plataformas digitais, o trabalho docente passa por uma reconfiguração significativa. A tradicional organização do tempo e do espaço de trabalho, delimitada pela estrutura física da escola e pelo horário fixo de aulas presenciais, se dissolve em um ambiente de hiperconectividade. Nesse novo cenário, a separação entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo pessoal do professor se torna cada vez mais tênue. O espaço escolar se expande para dentro da casa do docente, que se vê constantemente acessível e exigido, seja para responder dúvidas, acompanhar atividades online ou fornecer feedback. Isso fragiliza os limites entre vida pessoal e profissional, gerando sobrecarga e estresse.

A figura do professor, antes compreendida de forma mais estática e direta, é deslocada para o papel de tutor, monitor ou executor de conteúdos prontos, muitas vezes padronizados por empresas privadas. O empacotamento do conhecimento e a estruturação das plataformas educacionais, com conteúdos predefinidos, em vez de valorizar a autonomia e a criatividade do docente, acabam por torná-lo um operador de tecnologias que nem sempre atendem às necessidades de sua turma. O professor deixa de ser o agente ativo que seleciona, adapta e cria conteúdos, tornando-se um executor das orientações do sistema, comprometendo sua autonomia pedagógica.

Nesse contexto, a ampliação da jornada de trabalho docente se torna uma consequência natural. A teoria 24/7, discutida por diversos estudiosos, observa como a jornada de trabalho se estende para além do horário escolar, tornando-se uma exigência constante. Arlie Hochschild (1997), em *The Time Bind*, analisa como o trabalho invade a vida pessoal dos indivíduos, diluindo as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. David Harvey (2005), em *A Brief History of Neoliberalism*, também discute como o neoliberalismo promove uma expansão da jornada de trabalho, tornando o tempo de lazer cada vez mais escasso. No contexto educacional, essa ampliação não ocorre apenas pelo aumento das horas presenciais, mas pela demanda constante imposta pelas plataformas digitais. O professor é esperado estar disponível a



qualquer hora para responder dúvidas, acompanhar tarefas durante a noite e até nos finais de semana, como aponta Ricardo Antunes:

O tempo de trabalho invade o tempo de não trabalho, com a ampliação das formas de controle e de gestão que penetram na vida privada dos trabalhadores, levando à corrosão do tempo livre e ao enfraquecimento dos espaços de resistência” (ANTUNES, 2018, p. 95).

Essa disponibilidade constante, discutida por autores como Ricardo Antunes (2018) e Sérgio Cardoso (2020), acentua o processo de exploração do trabalho docente. A jornada de trabalho, antes delimitada pelo tempo presencial, se dilui no ambiente digital, criando uma jornada sem fim, em que o profissional precisa estar sempre conectado e realizando atividades relacionadas ao trabalho, mesmo fora da escola. A crítica marxista contemporânea, com base em autores como Antonio Negri, David Harvey e Ricardo Antunes, oferece uma leitura importante sobre os impactos dessa ampliação da jornada de trabalho. Esses estudiosos alertam para os perigos de uma sociedade que, sob a aparência de flexibilidade e autonomia, acaba por aprofundar a exploração e a alienação do trabalhador, no caso, o docente. A teoria 24/7 ilustra como a tecnologia impõe uma intensificação do trabalho, sem compensação ou reconhecimento adequado, prejudicando tanto a qualidade de vida dos professores quanto a qualidade do ensino.

Essa abordagem crítica sugere que, ao invés de simplesmente aumentar a eficiência do trabalho docente, as plataformas digitais e a hiperconectividade estão transformando a educação em um espaço de intensificação da exploração. O professor se vê cada vez mais como uma peça dentro de uma engrenagem maior que visa à produtividade constante e à mercantilização do ensino.

Com a crescente digitalização da educação, o trabalho docente sofre um processo de esvaziamento e estranhamento de sua própria função e do produto de seu trabalho. A autonomia do educador, antes compreendida como fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto de seus alunos, dá lugar a uma função mais técnica e submissa às plataformas digitais e aos sistemas educacionais padronizados. Este fenômeno pode ser compreendido à luz de conceitos como o fetiche da tecnologia, que já discutimos anteriormente, e que se relaciona diretamente com a ideia de que a tecnologia, por sua onipresença e aparente eficácia, se torna um fator de alienação.

A crítica de Rafael Mueller (2017), em seu trabalho *A Mercantilização da Educação e o Impacto da Tecnologia no Trabalho Docente*, descreve como as tecnologias educacionais são introduzidas como soluções fáceis e eficientes para problemas complexos da educação. No entanto, ele argumenta que, na prática, elas contribuem para a precarização do trabalho docente. O professor deixa de ser um sujeito criativo e ativo, que constrói o conhecimento junto aos alunos, para se tornar um executor de conteúdos produzidos por grandes corporações, muitas vezes sem a devida adequação à realidade e à necessidade de seus estudantes. Essa transformação do docente em simples mediador de conteúdos padronizados não só



diminui a qualidade do ensino, mas também gera um profundo estranhamento da profissão, como observa Adriana D'Agostini (2019) em *A Alienação do Professor: O Impacto das Novas Tecnologias na Educação*. Ela destaca que o uso excessivo de plataformas digitais transforma o docente em um trabalhador automatizado, reduzindo seu papel à reprodução de conteúdos preestabelecidos, alienando sua capacidade de reflexão crítica.

O estranhamento do trabalho docente refere-se ao fato de o professor começar a perceber seu papel como algo descolado de sua própria formação e vocação. Ele se vê diante de um cenário onde a valorização da sua experiência e do seu conhecimento pedagógico cede espaço para a dependência de recursos tecnológicos que muitas vezes não têm relação com a realidade da sala de aula. Nesse sentido, a crítica de D'Agostini (2018) sobre a alienação do trabalho docente, no contexto das novas tecnologias educacionais, ressalta como o professor se distancia da realização plena de sua profissão, tornando-se cada vez mais um operário do sistema educacional, executando uma função impessoal, distante das práticas pedagógicas transformadoras que costumava implementar.

Esse esvaziamento da profissão ocorre não apenas pela padronização do ensino, mas também pelo aumento da carga de trabalho invisível, que se estende para fora do espaço escolar, gerada pela exigência de estar constantemente disponível nas plataformas digitais. O trabalho docente, antes limitado ao espaço escolar, agora se expande para o ambiente digital, gerando uma expansão da jornada de trabalho que não é reconhecida ou compensada adequadamente. Como argumenta David Harvey (2005), o neoliberalismo, ao promover a ideia de que a flexibilidade e a conexão constante são elementos positivos, na verdade intensifica a exploração do trabalho, levando a uma superexposição do docente, sem oferecer as condições necessárias para a recuperação do tempo pessoal ou o descanso.

Nesse contexto, a reconfiguração do trabalho docente vai além da mera implementação de novas tecnologias. Ela envolve um processo de desqualificação do trabalho pedagógico, que perde sua essência criativa e crítica, tornando-se cada vez mais automatizado e voltado para o cumprimento de tarefas pré-estabelecidas. Essa mudança acentua o processo de alienação do professor e desumaniza a relação educativa, transformando a escola em um local onde a interação genuína entre educador e educando é substituída pela interação mediada pela tecnologia.

Para os estudantes, o produto da educação, antes compreendido como algo co-construído entre professor e aluno, também sofre um esvaziamento. O conhecimento se torna um pacote pronto e impessoal, entregue via plataformas digitais, e o estudante deixa de ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem, passando a ser apenas um receptor passivo de informações. Isso reflete a visão crítica de Karl Marx sobre o fetiche da mercadoria, aplicada aqui ao contexto educacional, onde tanto o trabalho docente quanto o produto da educação se tornam mercadorias alienadas, separadas dos sujeitos que as criam e delas se beneficiam.



A alienação e o estranhamento do trabalho docente são consequências de um sistema educacional que, ao priorizar a tecnologia como um fim em si mesma, contribui para o distanciamento entre o professor e sua prática pedagógica, reduzindo sua capacidade de influir no processo de aprendizagem. Isso tem um impacto direto na qualidade do ensino, pois a aprendizagem deixa de ser um processo interativo, dinâmico e reflexivo, para se tornar um processo unidirecional, mediado por plataformas que buscam atender a critérios de eficiência e rentabilidade, ao invés de promover uma educação integral e crítica.

Autores como Rafael Mueller (2017), Adriana D'Agostini (2019) e outros pensadores críticos da educação, ao discutirem o papel da tecnologia na educação, oferecem uma leitura importante de como o uso indiscriminado dessas ferramentas pode levar à desvalorização do trabalho docente, à alienação do professor e ao esvaziamento da própria essência da educação. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como podemos reverter esse processo e resgatar o papel do educador como agente transformador, criador e mediador de um ensino que, acima de tudo, seja humanizante e crítico, e não apenas um meio para alcançar metas de produtividade.

4 O DOCENTE ENTRE O CONTROLE DIGITAL E A RESISTÊNCIA

A crescente adoção de plataformas digitais no campo educacional não pode ser compreendida apenas como um avanço técnico ou metodológico. À luz da perspectiva crítica, especialmente a marxista contemporânea, tais plataformas atuam como instrumentos de controle, vigilância e padronização, profundamente articulados com a lógica do capitalismo cognitivo e da racionalidade neoliberal. Como destacam Christian Laval e Pierre Dardot (2016), a educação contemporânea tem sido capturada por uma racionalidade gerencial que transforma o processo pedagógico em uma atividade mensurável, quantificável e subordinada a metas e indicadores de desempenho.

Nesse contexto, as plataformas digitais desempenham um papel central ao coletar, organizar e analisar dados sobre o comportamento e o rendimento de alunos e professores, construindo uma arquitetura de avaliação baseada em métricas que ignoram as singularidades do cotidiano escolar, os aspectos subjetivos do ensino e as desigualdades estruturais que marcam os territórios educativos. Inspirados na crítica marxista ao fetichismo da mercadoria, Laval e Dardot argumentam que a educação vem sendo transformada em um produto, avaliado por critérios de eficiência e produtividade, em detrimento de sua função formativa, crítica e emancipadora. A mediação tecnológica, nesse processo, atua como catalisadora de uma pedagogia tecnocrática, pautada na lógica da performance, na disciplinarização dos corpos e na vigilância contínua.

Como analisa D'Agostini (2019), os algoritmos e os sistemas de gestão escolar reduzem a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores e rankings, neutralizando a dimensão ética, política e relacional da docência. Ricardo Antunes (2018), ao examinar as metamorfoses do trabalho no capitalismo



digital, aponta para a intensificação e a precarização da atividade laboral, fenômenos que se refletem no campo educacional. O professor, submetido a mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, vê-se pressionado por metas e padrões que desconsideram os contextos escolares e a diversidade dos sujeitos que compõem a escola. Esse processo acarreta uma desumanização do trabalho docente, corroendo sua autonomia e enfraquecendo seu potencial criativo.

Como observa Facci (2011), o que se presencia é um esvaziamento e uma descaracterização da docência enquanto prática social crítica e intelectual. O trabalho docente é reduzido a uma função meramente executora, técnica, voltada à repetição de procedimentos e ao cumprimento de metas externas, em detrimento da formação humana integral e do compromisso com a transformação social.

A transformação do trabalho docente em uma atividade técnica e subordinada a uma lógica de metas externas enfraquece a capacidade do educador de atuar como sujeito crítico e transformador da realidade social, reduzindo sua prática à mera reprodução de conteúdos e técnicas" (FACCI, 2011, p. 45).

Nesse ponto, Newton Duarte (2013) acrescenta que tal processo compromete a formação omnilateral dos sujeitos, ao submeter a escola à lógica unilateral da produtividade. A racionalidade tecnicista presente nas reformas educacionais impede o desenvolvimento da totalidade do ser humano, reduzindo a escola a um espaço de adestramento técnico e não de mediação consciente entre o saber e a realidade social. Em sua perspectiva histórico-crítica, a educação deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, o que exige a superação da lógica fragmentada das plataformas digitais, cujos roteiros automatizados excluem o processo reflexivo e a práxis pedagógica.

Nesse cenário, evidencia-se também o que Moraes (2001) denomina de “recoo da teoria” — a retirada da dimensão teórico-crítica que historicamente sustentou a pedagogia como campo de reflexão e ação política. Esse recoo é marcado pela substituição da reflexão crítica pela ênfase na prática instrumental, na repetição de métodos padronizados e na aplicação de conteúdos descontextualizados, impostos por plataformas e roteiros digitais. A teoria crítica, que deveria orientar a prática como mediação transformadora da realidade, cede espaço ao tecnicismo e à gestão de resultados. O pensamento pedagógico perde sua potência formativa e emancipadora, sendo reconfigurado sob os moldes de uma racionalidade pragmática e performativa.

Além disso, o uso de dados como forma de regulação pedagógica reforça uma lógica meritocrática e neutra em aparência, mas profundamente ideológica, pois ignora os condicionantes socioculturais e econômicos que atravessam os processos educativos. Como argumenta Michael Apple (2003), em *Educação e Poder*, a padronização promovida pelas reformas educacionais de inspiração neoliberal constitui uma forma de controle político e cultural, voltada à formação de subjetividades dóceis ao mercado e à lógica da concorrência.



Contudo, é possível vislumbrar formas de resistência frente a essa imposição tecnocrática. Inspiradas na teoria crítica de Antônio Gramsci (1978) sobre a intelectualidade orgânica e nas contribuições de Dermeval Saviani (2008) sobre a pedagogia histórico-crítica, tais resistências passam pela apropriação contra-hegemônica das tecnologias, concebidas não como fins em si, mas como meios para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Para isso, é fundamental que a formação docente seja crítica e dialógica, permitindo ao educador compreender os processos políticos e ideológicos que acompanham a inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Como destaca Saviani (2008), “a educação não pode ser vista como um simples instrumento de adaptação dos indivíduos à realidade social, mas como uma prática de mediação entre a história e os sujeitos, capaz de potencializar a transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 39).

Como propõe Henry Giroux (2011), em *On Critical Pedagogy*, é necessário recuperar a centralidade do educador como intelectual público, capaz de transformar os instrumentos de dominação em ferramentas de emancipação. A tecnologia, quando mediada por intencionalidade crítica e por projetos pedagógicos enraizados no território, pode ser ressignificada como espaço de produção colaborativa do conhecimento, desde que o professor seja reconhecido como sujeito ativo, e não como mero executor de scripts algoritmizados.

Esse reconhecimento do educador como sujeito histórico e transformador encontra ressonância no pensamento de Newton Duarte (2001, 2013), especialmente em sua defesa da formação omnilateral do ser humano e da escola como espaço de mediação entre o saber sistematizado e a vida social. Para Duarte, a redução da docência à dimensão técnica, operacional e instrumental – típica da lógica neoliberal – compromete o desenvolvimento pleno da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos. Em contraposição, o autor reivindica uma formação crítica, ética e teórica, ancorada na pedagogia histórico-crítica e na ontologia marxiana do ser social, que compreende o trabalho educativo como prática social consciente e transformadora. Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço de formação da totalidade humana, que não pode ser reduzida às exigências imediatas do mercado e da produtividade.

Assim, ao articular a crítica de Giroux à pedagogia tecnocrática com a concepção de formação humana presente em Duarte, fortalece-se a compreensão de que a mediação pedagógica com as tecnologias precisa superar o imediatismo e o pragmatismo e se fundar em projetos coletivos que tenham como horizonte a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades estruturais. O professor, nesse processo, deve ser visto não apenas como mediador de conteúdos, mas como intelectual orgânico comprometido com a transformação da realidade e com a construção de uma educação que não se submeta aos imperativos do capital, mas que afirme a dignidade humana em sua integralidade.

A apropriação crítica da tecnologia deve estar orientada por uma pedagogia libertadora, comprometida com a leitura crítica da realidade e com a construção de práticas que afirmem a autonomia



pedagógica, o diálogo e o reconhecimento das culturas locais. A reconfiguração das tecnologias educacionais passa, portanto, pela disputa de sentidos no interior da escola, pela valorização da dimensão humana da docência e pela recusa da educação como mercadoria.

Em síntese, as plataformas digitais, ao operarem como dispositivos de vigilância, controle e padronização, reproduzem a lógica neoliberal de regulação da educação, comprometendo a autonomia docente e o sentido social da escola. No entanto, ao reconhecer o caráter ideológico dessas tecnologias e ao promover sua ressignificação crítica, é possível romper com essa lógica e construir práticas pedagógicas voltadas à formação integral, crítica e emancipadora dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui desenvolvida permitiu evidenciar que a incorporação das tecnologias digitais no campo educacional, longe de representar uma neutralidade técnica ou um avanço pedagógico em si, tem se dado de forma funcional à lógica da reestruturação produtiva do capital. A fetichização da tecnologia, como expressão ideológica dessa lógica, atua ocultando as mediações históricas e sociais que determinam o trabalho docente, ao mesmo tempo em que reforça a naturalização da precarização, da intensificação e da desvalorização do professor na escola pública.

Longe de promover a emancipação intelectual dos sujeitos, o uso subordinado da tecnologia sob a égide do capital aprofunda a fragmentação do trabalho pedagógico, esvazia sua dimensão formativa e impõe ao docente uma nova configuração laboral marcada por mecanismos de controle, produtividade e vigilância. Nesse contexto, a plataforma não é apenas um suporte técnico, mas um instrumento que reorganiza o tempo, o espaço e a lógica do fazer docente, de acordo com os interesses da racionalidade capitalista.

A crítica ao fetiche da tecnologia, portanto, não se limita a um repúdio abstrato ao uso de recursos digitais, mas aponta para a necessidade de compreendê-los como mediações concretas, historicamente determinadas. Assim, o enfrentamento à precarização do trabalho do professor passa pela denúncia dos processos de mercantilização do ensino e pela construção de uma prática pedagógica que recuse a submissão à lógica do capital. Isso exige a defesa de um projeto educacional comprometido com a formação plena dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente e com a apropriação crítica e consciente das conquistas tecnológicas produzidas historicamente pela humanidade.

Concluimos, portanto, que a superação das formas alienadas de apropriação da tecnologia na educação só será possível no interior de uma luta mais ampla contra as determinações estruturais do capitalismo. É na perspectiva de uma educação emancipadora, pautada na humanização dos sujeitos e na centralidade do trabalho como princípio educativo, que se poderá disputar o sentido social da técnica e resgatar o papel histórico do professor como mediador consciente da formação humana.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, RICARDO. O trabalho na era digital: as novas formas de exploração no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CARDOSO, SÉRGIO. Trabalho e educação: desafios da formação na sociedade digital. Petrópolis: Vozes, 2020.
- D'AGOSTINI, ADRIANA. A alienação do professor: o impacto das novas tecnologias na educação. 2019.
- DARDOT, PIERRE; LAVAL, CHRISTIAN. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, NEWTON. Crítica à aprendizagem como princípio educativo da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, NEWTON. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FACCI, MARILDA GONÇALVES DIAS. Trabalho docente, psicologia e educação: ensaios de psicologia histórico-cultural. Maringá: EDUEM, 2011.
- FEENBERG, ANDREW. Between reason and experience: essays in technology and modernity. Cambridge: MIT Press, 2009.
- GIROUX, HENRY A. On critical pedagogy. New York: Bloomsbury Academic, 2011.
- GRAMSCI, ANTONIO. Cadernos do cárcere. Vol. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, DAVID. A brief history of neoliberalism. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HOCHSCHILD, ARLIE. The time bind: when work becomes home and home becomes work. New York: Metropolitan Books, 1997.
- MARX, KARL. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MORAES, MARIA CÂNDIDA. O paradigma educacional emergente: reflexões e perspectivas. Campinas: Papirus, 2001.
- MUELLER, RAFAEL. A mercantilização da educação e o impacto da tecnologia no trabalho docente. 2017.
- NEGRI, ANTONIO. Império. São Paulo: Editora Globo, 2000.
- SAVIANI, DERMEVAL. Pedagogia histórico-crítica: contribuição à crítica da razão educacional. São Paulo: Cortez, 2008.