

**REPRESENTAÇÕES DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA
ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE PERSPECTIVAS CURRICULARES,
FILOSÓFICAS E SOCIAIS**

*REPRESENTATIONS OF TECHNOLOGY IN EDUCATION: A CRITICAL
ANALYSIS FROM CURRICULAR, PHILOSOPHICAL, AND SOCIAL
PERSPECTIVES*



*REPRESENTACIONES DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN: UN
ANÁLISIS CRÍTICO DESDE PERSPECTIVAS CURRICULARES,
FILOSÓFICAS Y SOCIALES*

Tainá de Freitas Ribeiro ¹

Resumo: Este artigo analisa as representações da tecnologia na educação a partir de uma abordagem crítica, utilizando como base três textos da disciplina (“Currículo, tecnologia e cultura digital”; UNESCO 2023; “Tecnologia: concepções à luz da Filosofia”) e sete obras complementares sobre recorrências geracionais, sociais e institucionais. O objetivo é compreender como diferentes concepções influenciam a prática pedagógica, destacando tensões entre visões utópicas e críticas. A metodologia combina revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados evidenciam que as representações são multifacetadas — curriculares, filosóficas, éticas e geracionais — e têm implicações significativas no planejamento pedagógico e na formação docente. Conclui-se que uma abordagem reflexiva e inclusiva, que dialogue com perspectivas geracionais, socioeconômicas e críticas, é essencial para uma integração eficiente e ética das tecnologias no ensino, especialmente a distância.

Palavras-chaves: Representações sociais; Tecnologia na educação; Ensino a distância; Gerações; Análise crítica.

Abstract: This article analyzes representations of technology in education from a critical perspective, using as a basis three texts from the discipline (“Curriculum, technology and digital culture”; UNESCO 2023; “Technology: conceptions in the light of Philosophy”) and seven complementary works on generational, social, and institutional recurrences. The objective is to understand how different conceptions influence pedagogical practice, highlighting tensions between utopian and critical views. The methodology combines bibliographic review and document analysis. The results show that the representations are multifaceted—curricular, philosophical, ethical, and generational—and have significant implications for pedagogical planning and teacher training. It concludes that a reflective and

¹   Possui Mestrado Profissional pela UniFBV Wyden (2015), MBA em Gestão de Marketing pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIFAVIP Wyden (2019) e graduação em Administração pela Faculdade Boa Viagem - UniFBV Wyden (2011). Atualmente, atua como professora nos cursos de Gestão e Comunicação Social do UNIFAVIP Wyden e como professora tutora nos cursos de Educação a Distância (EAD) da marca Wyden. Foi coordenadora de Estágio Supervisionado para os alunos de Publicidade e Propaganda da instituição e também exerceu o cargo de líder de Polo EAD da mesma IES. Destacou-se por sua atuação como coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do UNIFAVIP Wyden, onde liderou processos estratégicos de avaliação institucional e promoveu o engajamento de professores, alunos e gestores para a melhoria contínua da qualidade acadêmica. Possui sólida experiência em Administração, com foco em Gestão de Pessoas, Gestão Empresarial, Comportamento Organizacional e Desenvolvimento de Carreira.

inclusive approach, which engages with generational, socioeconomic, and critical perspectives, is essential for an efficient and ethical integration of technologies in education, especially distance education.

Keywords: Social representations; Technology in education; Distance learning; Generations; Critical analysis.

Resúmen: Este artículo analiza las representaciones de la tecnología en la educación desde una perspectiva crítica, utilizando como base tres textos de la disciplina (“Currículo, tecnología y cultura digital”; UNESCO 2023; “Tecnología: concepciones a la luz de la Filosofía”) y siete obras complementarias sobre recurrencias generacionales, sociales e institucionales. El objetivo es comprender cómo las diferentes concepciones influyen en la práctica pedagógica, destacando las tensiones entre visiones utópicas y críticas. La metodología combina revisión bibliográfica y análisis de documentos. Los resultados muestran que las representaciones son multifacéticas —curriculares, filosóficas, éticas y generacionales— y tienen implicaciones significativas para la planificación pedagógica y la formación docente. Concluye que un enfoque reflexivo e inclusivo, que involucra perspectivas generacionales, socioeconómicas y críticas, es esencial para una integración eficiente y ética de las tecnologías en la educación, especialmente la educación a distancia.

Palabras clave: Representaciones sociales; Tecnología en educación; Educación a distancia; Generaciones; Análisis crítico.

1 Introdução

A tecnologia tem ocupado um espaço cada vez mais central no campo educacional, influenciando profundamente por práticas pedagógicas, currículos e políticas públicas. Entretanto, é possível observar que as representações construídas sobre a tecnologia — entendidas como as percepções, concepções e significados atribuídos socialmente a ela — afetam diretamente a forma como educadores, gestores e estudantes interagem com as ferramentas tecnológicas e as incorporam nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Sardenberg e Maia (2024), essas representações podem ser compreendidas a partir de diferentes correntes filosóficas: a abordagem instrumental, que entende a tecnologia como um meio neutro de eficiência; a substantiva, que a considera como um fenômeno com impactos estruturais na sociedade; e a crítica, que problematiza a tecnologia como mediadora de relações de poder e desigualdade.

No âmbito curricular, Almeida e Silva (2011) evidenciam que o uso da tecnologia na educação, especialmente por meio do conceito de web currículo, amplia espaços e tempos de aprendizagem. Contudo, também pode reforçar desigualdades e padronizações de ensino, dependendo da forma como é implementada e das representações construídas sobre ela nas instituições de ensino. Já o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023) aponta para o risco de a tecnologia se tornar uma ferramenta a serviço de interesses comerciais, em vez de atuar como instrumento de democratização e equidade, revela representações ambíguas e contraditórias sobre seu papel na educação.

Além das obras obrigatórias da disciplina, estudos recentes corroboram essa pluralidade de representações da tecnologia, especialmente quando se considera a dimensão geracional. Chan e Lee (2025) destacam que estudantes da Geração Z apresentam características de aprendizagem centradas na interatividade e na autonomia digital, o que demanda novas estratégias pedagógicas para lidar com suas representações tecnológicas. Alruthaya et al. (2021) e Ziatdinov e Cilliers (2022)

também sublinham as especificidades das gerações Z e Alpha no ensino superior, reforçando a necessidade de compreender como diferentes grupos etários percebem e representam a tecnologia na educação.

Outros estudos complementares (Mourão e Castro, 2020; Silva, 2018; Johnson et al., 2015; Owoc et al., 2021) demonstram que essas representações não são homogêneas, sendo moldadas por contextos sociais, culturais, econômicos e institucionais. Tais representações afetam não apenas a adesão ou resistência às tecnologias, mas também os modos de apropriação e a mediação pedagógica, especialmente no contexto do ensino a distância (EaD), onde o papel da tecnologia é ainda mais evidenciado.

Nesse sentido, este artigo busca analisar criticamente as representações da tecnologia na educação, considerando múltiplas dimensões — filosóficas, curriculares, institucionais, sociais e geracionais — a partir da análise das obras obrigatórias e complementares. O objetivo é compreender como essas representações impactam as práticas pedagógicas, a formação docente e as políticas institucionais, contribuindo para uma reflexão crítica que transcenda visões tecnofílicas ou tecnofóbicas. A escolha metodológica é de natureza bibliográfica, pautada na análise de textos acadêmicos que abordam a temática, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Assim, a investigação proposta pretende contribuir para uma compreensão mais densa e contextualizada sobre o papel das representações sociais da tecnologia no cenário educacional contemporâneo, enfatizando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva para a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

2 Representações filosóficas da tecnologia

A compreensão das representações da tecnologia na educação demanda, inicialmente, uma análise filosófica que problematize o papel atribuído às tecnologias nos processos formativos. Segundo Sardenberg e Maia (2024), as concepções filosóficas da tecnologia podem ser classificadas em três correntes principais: instrumental, substantiva e crítica. A perspectiva instrumental, de caráter funcionalista, entende a tecnologia como um meio neutro, cuja utilidade depende do uso a que é submetida pelos sujeitos sociais.

Nessa concepção, a tecnologia seria uma ferramenta a serviço da eficiência e da produtividade, podendo potencializar a aprendizagem conforme sua correta aplicação no contexto pedagógico (SARDENBERG; MAIA, 2024).

Entretanto, a perspectiva substantiva (ou determinista) reconhece que a tecnologia, por si só, não é neutra, pois molda as estruturas sociais, reorganiza relações de poder e redefine papéis institucionais. Sardenberg e Maia (2024) destacam que, ao transformar a dinâmica educacional, a tecnologia impacta não apenas nas metodologias de ensino, mas também na forma como o conhecimento pode ser produzido, distribuído e validado. Nesse sentido, a tecnologia não seria

apenas um suporte, mas um elemento constitutivo das práticas pedagógicas, influenciando diretamente o ethos educacional.

No contexto educacional, Johnson et al. (2015) reforçam essa perspectiva ao apontar que as tecnologias digitais não são apenas dispositivos técnicos, mas também artefatos culturais que carregam valores, crenças e interesses econômicos. Para os autores, compreender as representações da tecnologia implica reconhecer as dimensões de poder que perpassam sua inserção nos currículos e nas práticas pedagógicas, além de atentar para os impactos sociais, econômicos e políticos de sua utilização.

Essas perspectivas filosóficas permitem entender que as representações da tecnologia na educação não são homogêneas nem desinteressadas. Ao contrário, elas são construídas socialmente, atravessadas por discursos hegemônicos e por relações de poder, que impactam de forma significativa a maneira como docentes e discentes percebem o valor pedagógico das tecnologias. Como ressalta Mourão e Castro (2020), mesmo em contextos de grande diversidade cultural, as representações da tecnologia refletem não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões simbólicas que influenciam diretamente a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, torna-se fundamental adotar uma postura crítica e reflexiva para analisar as representações filosóficas da tecnologia na educação, considerando não apenas suas potencialidades pedagógicas, mas também os riscos das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Assim, as representações filosóficas servem como fundamento para compreender os desafios da integração das tecnologias na educação e para repensar as práticas pedagógicas em diferentes contextos e gerações.

3 Representações curriculares e culturais da tecnologia

Levando em consideração que as representações da tecnologia na educação não se restringem apenas às concepções filosóficas, elas se manifestam também no plano curricular e cultural, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas, na mediação docente e nas estratégias de ensino. Almeida e Silva (2011) propõem o conceito de web currículo como forma de compreender a inserção da tecnologia na escola, ressaltando que a tecnologia, ao redefinir espaços e tempos de aprendizagem, amplia as fronteiras do processo educativo. Segundo as autoras, a tecnologia promove a flexibilização do currículo, permitindo a construção de saberes de forma colaborativa, participativa e personalizada. Entretanto, alertam que, ao mesmo tempo, pode reforçar mecanismos de controle pedagógico e padronização das práticas, dependendo de como é implementada pelas instituições de ensino.

Essa dualidade reflete-se também nas representações construídas sobre a tecnologia no ambiente escolar. Mourão e Castro (2020), ao analisar a Amazônia brasileira, evidenciam que as representações da tecnologia não são homogêneas, mas atravessadas por elementos culturais, simbólicos e históricos que influenciam a formação de professores e o planejamento pedagógico. Os autores destacam que, em contextos de diversidade cultural, como nas escolas indígenas e ribeirinhas, as

tecnologias digitais podem ser percebidas tanto como ameaça à preservação da cultura local quanto como possibilidade de diálogo intercultural. Tal ambivalência evidencia a complexidade das representações sociais da tecnologia no espaço curricular.

Na perspectiva global, o Relatório de Monitoramento da Educação da UNESCO (2023) alerta que a integração da tecnologia ao currículo pode reproduzir desigualdades históricas, especialmente em contextos marcados por precariedade de infraestrutura e formação docente. A UNESCO (2023) destaca que as políticas de implementação tecnológica muitas vezes não consideram as realidades locais, impondo soluções padronizadas que desconsideram as especificidades culturais e sociais das diferentes comunidades escolares. Esse olhar crítico reforça a necessidade de que as representações da tecnologia sejam analisadas à luz das condições socioeconômicas e das políticas educacionais, para que se possa promover uma integração curricular inclusiva e emancipatória.

Além disso, Johnson et al. (2015) advertem que a integração curricular da tecnologia está frequentemente alinhada a interesses mercadológicos, que promovem plataformas digitais e soluções tecnológicas como produtos a serem consumidos, em vez de instrumentos de transformação pedagógica. Nesse sentido, é essencial problematizar quem define os usos pedagógicos das tecnologias, quais interesses estão em jogo e de que forma essas representações impactam o planejamento curricular e as práticas educativas.

Por fim, Chan e Lee (2025) e Alruthaya et al. (2021) ressaltam que as novas gerações (especialmente a Geração Z e a Geração Alpha) apresentam perfis de aprendizagem marcados por um forte protagonismo digital. Esses estudantes esperam currículos dinâmicos, interativos e conectados com o universo das tecnologias digitais. Para atender a essas demandas, é fundamental que os currículos escolares considerem as representações culturais que os alunos constroem sobre a tecnologia, evitando práticas que reforcem distanciamentos geracionais e promovendo um diálogo pedagógico que valorize o uso crítico e consciente das tecnologias.

Dessa forma, as representações curriculares e culturais da tecnologia revelam-se como dimensões centrais para a compreensão do uso das tecnologias na educação. Elas apontam para a necessidade de que gestores, professores e formuladores de políticas públicas considerem as múltiplas perspectivas envolvidas, reconhecendo que a tecnologia é, antes de tudo, um fenômeno social, cultural e educacional, que reflete e reproduz valores, crenças e relações de poder.

4 Perspectiva institucional global da tecnologia na educação

As representações da tecnologia na educação também se constroem a partir das perspectivas institucionais e políticas que moldam as diretrizes educacionais em âmbito global. Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023), as políticas internacionais de uso das tecnologias na educação, muitas vezes, oscilam entre discursos de democratização e inclusão digital e práticas

que reforçam desigualdades históricas. O documento questiona de forma contundente: “A quem serve a tecnologia na educação?” (UNESCO, 2023, p. 14), chamando atenção para o risco de a tecnologia ser apropriada como ferramenta de mercado, servindo a interesses corporativos em detrimento de uma verdadeira transformação pedagógica.

A UNESCO (2023) ressalta que, embora a tecnologia tenha potencial para promover aprendizagens mais inclusivas e personalizadas, sua implementação em larga escala frequentemente desconsidera as realidades locais, sobretudo nos países em desenvolvimento. Tal descompasso resulta em um modelo padronizado que privilegia soluções tecnológicas importadas, muitas vezes desvinculadas das demandas específicas de cada território e das condições socioeconômicas das populações atendidas. Nesse sentido, a tecnologia, em vez de reduzir desigualdades, pode contribuir para ampliá-las, tornando-se um vetor de exclusão digital e social.

Essa crítica também é partilhada por Owoc, Sawicka e Weichbroth (2021), que, ao analisarem o uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) na educação, alertam para os riscos éticos e institucionais relacionados à adoção acrítica dessas soluções. Para os autores, as políticas institucionais que incentivam a utilização de IA na educação frequentemente desconsideram aspectos como privacidade, segurança de dados e autonomia docente, promovendo uma lógica de controle e vigilância que ameaça o caráter democrático da educação. Tais representações institucionais da tecnologia reforçam a necessidade de questionar as motivações subjacentes às políticas educacionais globais e seus impactos na prática pedagógica.

Além disso, Johnson et al. (2015) defendem que, ao inserir a tecnologia no contexto educacional, as instituições acabam reproduzindo discursos hegemônicos que associam inovação tecnológica à modernidade e à qualidade educacional. Essa retórica, presente em relatórios internacionais e nacionais, legitima investimentos massivos em infraestrutura tecnológica sem necessariamente contemplar processos formativos de professores, adaptação curricular e suporte pedagógico adequado. Dessa forma, a tecnologia, em vez de representar um meio de transformação social e pedagógica, pode reforçar as estruturas de poder existentes, perpetuando desigualdades educacionais.

No âmbito das gerações, Chan e Lee (2025) apontam que as políticas educacionais globais nem sempre consideram as especificidades de aprendizagem das novas gerações digitais. A ênfase em soluções tecnológicas genéricas, descontextualizadas e padronizadas acaba desconsiderando a diversidade cultural e social dos estudantes, gerando resistências e dificultando a apropriação significativa das tecnologias na prática pedagógica. Essa constatação evidencia a importância de articular as políticas institucionais com as representações sociais e culturais construídas pelas diferentes gerações, a fim de promover uma integração tecnológica que seja inclusiva, crítica e contextualizada.

Portanto, a perspectiva institucional global das representações da tecnologia na educação revela tensões entre discursos de inclusão e práticas excludentes, exigindo um olhar crítico sobre as políticas educacionais e suas implicações pedagógicas. Tal análise reforça a necessidade de que educadores, gestores e formuladores de

políticas desenvolvam uma compreensão abrangente e contextualizada sobre o uso das tecnologias, considerando as especificidades locais e as demandas culturais das comunidades escolares.

5 Representações geracionais da tecnologia

A análise das representações da tecnologia na educação não pode prescindir de uma compreensão das diferenças geracionais, uma vez que cada grupo etário constrói suas próprias concepções, usos e expectativas em relação às tecnologias. Chan e Lee (2025) destacam que a Geração Z, nascida a partir de meados da década de 1990, apresenta forte protagonismo digital, caracterizando-se por uma relação fluida com dispositivos móveis, redes sociais e plataformas de aprendizagem on-line. Segundo os autores, essa geração valoriza a interatividade, a personalização do aprendizado e a autonomia no uso das tecnologias educacionais, esperando que os recursos digitais estejam integrados de forma orgânica às suas rotinas escolares.

Alruthaya et al. (2021) corroboram essa análise ao apontar que a Geração Z e, mais recentemente, a Geração Alpha, apresentam perfis de aprendizagem marcados por múltiplas linguagens digitais, preferindo materiais visuais, vídeos curtos e aplicativos interativos em detrimento de metodologias expositivas tradicionais. Essas representações geracionais da tecnologia, segundo os autores, influenciam diretamente a mediação pedagógica, exigindo dos docentes novas competências para dialogar com discentes que já dominam os ambientes digitais como parte integrante de suas experiências de vida.

Por outro lado, Johnson et al. (2015) alertam para a necessidade de problematizar a visão tecnofílica que muitas vezes caracteriza as representações geracionais da tecnologia. Para os autores, embora as novas gerações apresentem habilidades digitais avançadas, é fundamental considerar que a familiaridade com as tecnologias não implica, necessariamente, em uso pedagógico crítico e reflexivo. Essa constatação reforça a importância de desenvolver competências digitais críticas nos estudantes, para que eles sejam capazes de analisar, questionar e transformar a realidade a partir do uso consciente da tecnologia.

Além disso, Mourão e Castro (2020), ao estudarem as representações sociais da tecnologia em contextos amazônicos, destacam que as diferenças geracionais não podem ser analisadas de forma isolada das dimensões culturais e territoriais. Em comunidades ribeirinhas e indígenas, por exemplo, as tecnologias digitais podem representar tanto oportunidades de ampliação do acesso à educação quanto ameaças à preservação das identidades culturais locais. Nesse sentido, as representações geracionais da tecnologia estão imbricadas em dinâmicas sociais complexas que desafiam os educadores a promover práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Sardenberg e Maia (2024) também chamam atenção para o fato de que as representações geracionais da tecnologia podem reproduzir relações de poder e desigualdade no ambiente escolar. Segundo os autores, as gerações mais antigas (como os professores das gerações X e Y) podem, em alguns casos, apresentar

resistências ou dificuldades para integrar as tecnologias de forma significativa em suas práticas pedagógicas, o que evidencia a necessidade de formação continuada e de políticas institucionais que considerem as especificidades de cada geração no uso das tecnologias educacionais.

Portanto, as representações geracionais da tecnologia na educação são multifacetadas e revelam desafios importantes para a mediação pedagógica, a formação docente e a elaboração de políticas públicas. Reconhecer essas especificidades é fundamental para planejar estratégias de ensino que considerem as diferentes formas de apropriação tecnológica e promovam uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora para todas as gerações.

6 Representações sociais e contextuais da tecnologia

As representações sociais da tecnologia na educação não podem ser dissociadas dos contextos socioculturais e territoriais nos quais elas se constroem. Essas representações são produzidas historicamente por meio das interações entre sujeitos e grupos sociais, expressando valores, crenças e significados compartilhados sobre o papel da tecnologia no processo educativo (MOSCOVICI, 1978). Mourão e Castro (2020), ao investigarem representações sociais em comunidades amazônicas, evidenciam que as tecnologias digitais são percebidas tanto como instrumentos de inclusão social quanto como ameaças à preservação das tradições culturais locais. Essa ambivalência revela que as representações sociais da tecnologia na educação não são universais, mas sim plurais e permeadas pelas condições concretas de cada realidade educacional.

No contexto das políticas públicas e da gestão educacional, as representações sociais da tecnologia refletem disputas de interesses e relações de poder. Johnson et al. (2015) argumentam que, em muitos casos, as tecnologias educacionais são inseridas nos sistemas de ensino como soluções tecnocráticas, legitimando discursos de modernização e eficiência, sem, contudo, dialogar com as especificidades culturais e territoriais das comunidades escolares. Nesse sentido, a representação social da tecnologia como sinônimo de progresso pode ocultar as desigualdades históricas de acesso e as barreiras estruturais enfrentadas por estudantes e professores.

Silva (2018), ao analisar representações sociais de professores do interior de Pernambuco, identifica que as percepções sobre a tecnologia estão intimamente relacionadas às condições de infraestrutura das escolas, à formação docente e às experiências pessoais de uso das ferramentas digitais. Segundo a autora, em contextos marcados por limitações materiais e de conectividade, a tecnologia pode ser vista como um desafio adicional ao trabalho pedagógico, reforçando sentimentos de insegurança e frustração. Por outro lado, em contextos em que há maior acesso a equipamentos e formação, as representações tendem a ser mais positivas, associando a tecnologia a oportunidades de inovação e transformação das práticas educativas.

Essas diferenças reforçam a necessidade de compreender as representações sociais da tecnologia como construções dinâmicas, influenciadas pelas políticas

institucionais, pelas condições econômicas e pelas trajetórias culturais de cada comunidade escolar. Como destacam Owoc, Sawicka e Weichbroth (2021), as tecnologias educacionais, especialmente aquelas baseadas em inteligência artificial, podem reproduzir lógicas de vigilância e controle, transformando a relação entre professores, estudantes e conhecimento. Essa dimensão política das representações sociais exige uma análise crítica que vá além da idealização tecnofílica e do determinismo tecnológico.

Ademais, as representações sociais da tecnologia estão interligadas às expectativas geracionais (CHAN; LEE, 2025; ALRUTHAYA et al., 2021), revelando que as percepções sobre o uso e a utilidade das tecnologias variam conforme o grupo etário e a cultura digital predominante. Para a Geração Z e a Geração Alpha, por exemplo, a tecnologia é entendida como parte integrante da vida cotidiana, o que impacta diretamente as formas de ensino e aprendizagem que consideram mais atraentes e eficazes. Já para as gerações mais antigas, a tecnologia pode representar tanto uma oportunidade de atualização quanto uma ameaça à autonomia profissional e à preservação de metodologias tradicionais.

Portanto, as representações sociais e contextuais da tecnologia na educação revelam-se como construções complexas, que demandam uma abordagem crítica e reflexiva para que sejam compreendidas em sua totalidade. Considerar essas representações é fundamental para planejar políticas públicas, estratégias pedagógicas e formações docentes que sejam realmente inclusivas, dialógicas e sensíveis às realidades socioculturais de cada território educacional.

7 Perspectivas críticas e políticas da tecnologia na educação

A análise das representações da tecnologia na educação não estaria completa sem o exame das perspectivas críticas e políticas que permeiam sua implementação e uso. As políticas educacionais, tanto em nível global quanto local, influenciam decisivamente a forma como a tecnologia é representada e integrada aos processos pedagógicos, muitas vezes refletindo interesses econômicos e ideológicos que podem reforçar desigualdades sociais. Selwyn (2014) destaca que o discurso dominante sobre a tecnologia na educação frequentemente apresenta uma narrativa tecnofílica, associando inovação digital a qualidade de ensino e progresso, sem, contudo, problematizar as condições concretas de infraestrutura, formação docente e desigualdades de acesso.

De acordo com Johnson et al. (2015), essa narrativa hegemônica é alimentada por setores econômicos e políticos que veem na tecnologia uma oportunidade de expandir mercados e legitimar reformas educacionais pautadas em modelos de eficiência e produtividade. Essa lógica mercadológica, presente em muitas políticas públicas e relatórios internacionais (UNESCO, 2023), contribui para a naturalização de soluções tecnológicas padronizadas que nem sempre dialogam com as especificidades culturais e sociais das comunidades escolares. Nesse contexto, a tecnologia é representada como panaceia capaz de resolver problemas estruturais da

educação, quando, na realidade, pode reproduzir as mesmas desigualdades que promete combater.

Owoc, Sawicka e Weichbroth (2021), ao analisarem o uso da inteligência artificial (IA) na educação, alertam para o risco de adoção acrítica dessas ferramentas, que muitas vezes se alinham a lógicas de controle e vigilância, transformando as relações pedagógicas em processos de monitoramento constante. Para os autores, é necessário problematizar o uso da tecnologia como mecanismo de padronização de conteúdos e práticas docentes, que podem reduzir a autonomia do professor e limitar a personalização do ensino. Essa perspectiva crítica reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também aspectos éticos, pedagógicos e sociais de sua utilização.

Além disso, o Relatório da UNESCO (2023) questiona a quem serve a tecnologia na educação, enfatizando a importância de que as políticas públicas sejam construídas de forma participativa, envolvendo professores, estudantes e comunidades na definição das prioridades e estratégias de uso das tecnologias. A ausência dessa participação pode gerar representações distorcidas sobre a tecnologia, transformando-a em símbolo de modernidade desvinculado das reais demandas pedagógicas e culturais.

No Brasil, Silva (2018) evidencia como as representações sociais da tecnologia nos contextos rurais e urbanos estão associadas a políticas públicas que, muitas vezes, negligenciam as especificidades regionais e culturais das comunidades escolares. Segundo a autora, a adoção de tecnologias digitais nas escolas deve ser acompanhada de investimentos em formação docente, infraestrutura adequada e participação democrática na definição das políticas educacionais.

Portanto, as perspectivas críticas e políticas sobre as representações da tecnologia na educação evidenciam que a adoção de recursos digitais vai muito além de aspectos técnicos, envolvendo disputas de poder, interesses econômicos e valores sociais. Compreender essas dimensões é fundamental para promover uma integração tecnológica que seja ética, crítica e comprometida com a transformação social, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

Considerações finais

As representações da tecnologia na educação, conforme discutido ao longo deste artigo, são construções sociais, culturais e políticas que influenciam profundamente as práticas pedagógicas, as políticas públicas e a formação docente. Ao articular diferentes dimensões — filosóficas, curriculares, institucionais, geracionais e sociais —, evidenciou-se que as tecnologias educacionais não são neutras, mas carregam em si valores, interesses e disputas que podem tanto promover quanto restringir processos educativos mais inclusivos e democráticos.

A partir das obras de Sardenberg e Maia (2024), Almeida e Silva (2011) e UNESCO (2023), analisou-se como as representações filosóficas da tecnologia oscilam entre perspectivas instrumentais, substantivas e críticas, cada uma delas trazendo implicações pedagógicas e éticas distintas. No campo curricular, destacou-

se o conceito de web currículo, que amplia os espaços e tempos de aprendizagem, mas que também pode reforçar mecanismos de controle e padronização (ALMEIDA; SILVA, 2011). No âmbito institucional, o Relatório da UNESCO (2023) enfatizou a necessidade de políticas públicas mais participativas e contextualizadas, que não reproduzam soluções tecnológicas descoladas das realidades locais.

As análises das obras complementares — como Chan e Lee (2025), Alruthaya et al. (2021) e Johnson et al. (2015) — trouxeram à tona as especificidades geracionais e as tensões políticas envolvidas na adoção das tecnologias. Observou-se que a Geração Z e a Geração Alpha apresentam representações distintas da tecnologia, demandando práticas pedagógicas mais interativas e personalizadas (CHAN; LEE, 2025; ALRUTHAYA et al., 2021). Ao mesmo tempo, alertou-se para os riscos de adoções tecnocráticas, que podem reforçar desigualdades históricas, sobretudo quando as políticas educacionais se alinham a interesses mercadológicos (JOHNSON et al., 2015; UNESCO, 2023).

Assim, conclui-se que compreender as representações da tecnologia na educação é essencial para planejar intervenções pedagógicas e políticas públicas mais justas, críticas e inclusivas. Essa compreensão demanda que professores, gestores e formuladores de políticas desenvolvam uma postura reflexiva, que vá além das promessas de inovação e eficiência, problematizando as implicações éticas, sociais e culturais das tecnologias educacionais. Dessa forma, a tecnologia poderá, de fato, contribuir para a transformação social e para a promoção de uma educação democrática, plural e comprometida com a superação das desigualdades.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- SARDENBERG, Thiago; MAIA, Helenice. Tecnologia: concepções à luz da Filosofia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 15, n. 00, p. e023018, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8671978>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo: A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em: 14 abr. 2025.

Complementares

CHAN, A.; LEE, B. **Adapting educational practices for Generation Z**. Frontiers in Education, 2025. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1504726/full>
[researchgate.net+2frontiersin.org+2frontiersin.org+2](https://www.researchgate.net/publication/391234567)

ALRUTHAYA, A.; NGUYEN, T.-T.; LOKUGE, S. **The Application of Digital Technology and the Learning Characteristics of Gen Z in Higher Education**.

arXiv, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2111.05991>

ZIATDINOV, R.; CILLIERS, J. **Generation Alpha**: Understanding the Next Cohort of University Students. arXiv, 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2202.01422>

MOURÃO, A. R. B.; CASTRO, T. M. de S. A representação social da tecnologia em contextos amazônicos. **Educação & Pesquisa**, 2020. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569156>

SILVA, Valdirene Moura da. Tecnologia na educação: representações sociais de professores em Pernambuco. **XXX Congresso de Educação do Senac**, 2018.

Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/...>

JOHNSON, N.; et al. Critical perspectives on technology and education. **Palgrave Macmillan**, 2015. Disponível em:

https://www.academia.edu/17290040/Critical_perspectives_on_technology_and_education

OWOC, M. L.; SAWICKA, A.; WEICHBROTH, P. **Artificial Intelligence**

Technologies in Education: Benefits, Challenges and Strategies of Implementation.

arXiv, 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2102.09365>

[arxiv.org+9arxiv.org+9bohrium.dp.tech+9](https://arxiv.org/abs/2102.09365)

Editorial

Editor-chefe:

Vicente de Paulo Augusto de Oliveira Júnior
Centro Universitário Fanor Wyden
vicente.augusto@wyden.edu.br

Editor responsável:

Raimundo Rigoberto B. Xavier Filho
Centro Universitário Fanor Wyden
raimundo.bfilho@wyden.edu.br

Autor(es):

Tainá de Freitas Ribeiro  
Centro Universitário FBV Wyden
taina.ribeiro@wyden.edu.br

Contribuição: *Contextualização, escrita e desenvolvimento*

Submetido em:

Aprovado em:

Publicado em:

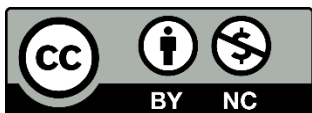
DOI:

Financiamento:

Como citar este trabalho:

(ABNT)

(APA)



© 2025 Revista de Educação à Distância. Centro Universitário Fanor Wyden – UniFanor Wyden. Este trabalho está licenciado sob uma licença *Creative Commons* Atribuição - Não comercial - Compartilhar 4.0 Internacional CC-BY NC 4.0 Internacional).