

DIDÁTICA CRÍTICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

CRITICAL DIDACTICS AND DIGITAL TECHNOLOGIES: CHALLENGES TO CONTEMPORARY TEACHER EDUCATION

Joeusa Barbosa Cavalcante de Barba

Mestre em Ciências da Educação com Especialização em Tecnologias na Educação Digital pela University American Global Tech University

Cátia Oliveira Fernandes Peres

Mestranda em Educação, com Especialização em Tecnologia da Educação Digital pela University American Global Tech University

Edena Cristina Broch

Mestre em Educação pela University American Global Tech University

Edineia Silva Macedo Escaliar

Mestrando em Educação pela University American Global Tech University

Sonia Maria de Santana

Mestranda em Educação pela University American Global Tech University

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.763>

Aceito em: 12.08.2026

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre Didática crítica, tecnologias digitais e formação docente, problematizando concepções instrumentais que subordinam o ensino à eficiência, à padronização e ao desenvolvimento de competências orientadas predominantemente pelas demandas do mercado. Parte-se do entendimento de que os recursos tecnológicos não possuem neutralidade pedagógica e de que sua incorporação aos processos educativos precisa ser examinada à luz das finalidades sociais, políticas e formativas da educação. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em produções que discutem a trajetória da Didática, as relações entre currículo e cibercultura e as tensões contemporâneas entre perspectivas críticas, neoliberalismo e tecnocracia educacional. A análise foi organizada em três eixos: a constituição histórica da racionalidade técnico-instrumental na Didática; as relações entre currículo, tecnologias digitais e formação docente; e as possibilidades da Didática crítica diante das tendências neotecnicistas contemporâneas. Os resultados evidenciam que a inovação tecnológica, quando dissociada de intencionalidade pedagógica e reflexão crítica, pode reproduzir práticas centradas no controle, na eficiência e na adaptação dos sujeitos. Em contraposição, perspectivas críticas compreendem as tecnologias como mediações culturais que podem favorecer autoria, diálogo, colaboração e produção de conhecimentos. Conclui-se que a formação

docente necessita articular domínio tecnológico, conhecimento pedagógico e leitura crítica das condições sociais que atravessam o trabalho educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Didática crítica. Tecnologias digitais. Formação docente. Currículo. Neotecnicismo.

ABSTRACT: This article analyzes the relationships between critical Didactics, digital technologies, and teacher education, problematizing instrumental conceptions that subordinate teaching to efficiency, standardization, and the development of competencies predominantly oriented toward market demands. It is based on the understanding that technological resources are not pedagogically neutral and that their incorporation into educational processes must be examined in light of the social, political, and formative purposes of education. Methodologically, a qualitative, analytical-interpretative bibliographic study was conducted, based on works discussing the historical development of Didactics, the relationship between curriculum and cyberculture, and contemporary tensions involving critical perspectives, neoliberalism, and educational technocracy. The analysis was organized around three axes: the historical constitution of technical-instrumental rationality in Didactics; the relationships among curriculum, digital technologies, and teacher education; and the possibilities of critical Didactics in the face of contemporary neo-technocratic trends. The results indicate that technological innovation, when disconnected from pedagogical intentionality and critical reflection, may reproduce practices centered on control, efficiency, and adaptation. In contrast, critical perspectives understand technologies as cultural mediations capable of fostering authorship, dialogue, collaboration, and knowledge production. It is concluded that teacher education needs to articulate technological proficiency, pedagogical knowledge, and a critical understanding of the social conditions surrounding educational work.

KEYWORDS: Critical Didactics. Digital technologies. Teacher education. Curriculum. Neo-technicism.

1 Introdução

Diante desse cenário, o estudo é orientado pela seguinte questão: de que maneira a Didática crítica pode contribuir para a incorporação pedagogicamente intencional das tecnologias digitais na formação e na prática docente, evitando sua redução a uma racionalidade técnico-instrumental? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre Didática crítica, tecnologias digitais e formação docente, considerando as tensões entre racionalidade instrumental, cibercultura, neotecnicismo e perspectivas comprometidas com autonomia, diálogo, justiça social e formação humana.

A emergência da inteligência artificial intensifica essas questões. Pesquisas publicadas em 2024 alertam que discursos sobre automação educacional podem reproduzir antigas promessas de solução tecnológica para problemas complexos e historicamente produzidos. Ao mesmo tempo, a IA amplia possibilidades de produção, personalização e apoio ao trabalho pedagógico, exigindo critérios éticos, autoria, transparência e capacidade docente de avaliação crítica. Assim,

a atualização tecnológica não elimina os fundamentos da Didática; ao contrário, torna-os ainda mais necessários.

Oliveira (2025), ao reconstruir movimentos de constituição do campo da Didática no Brasil, reafirma seu caráter histórico e multidimensional. Já estudos recentes sobre formação docente e TDIC mostram que a apropriação tecnológica precisa articular conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos, compreendendo os recursos digitais como ferramentas culturais de mediação. Essa perspectiva amplia a discussão porque desloca a formação do treinamento técnico para a construção de saberes profissionais capazes de orientar escolhas contextualizadas.

A literatura recente aprofunda essa tensão. Fonseca, Lima e Suanno (2025) defendem a Didática crítica e dialética como campo de resistência às tendências neoliberais e tecnocráticas que procuram subordinar o currículo à eficiência, à produtividade e às exigências do mercado. Nessa perspectiva, o debate tecnológico deixa de ser apenas metodológico e passa a envolver uma questão política: que formação humana se pretende produzir e quais interesses são favorecidos pelas formas de organização do ensino?

No cenário da cibercultura, a questão adquire novas configurações. Bazzo (2022) argumenta que Didática, Currículo e tecnologias digitais precisam ser analisados conjuntamente, pois as escolhas tecnológicas interferem nas relações pedagógicas, na seleção de conhecimentos e nas possibilidades de autoria. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), por sua vez, demonstram que a atuação docente com tecnologias envolve fluência digital, planejamento, prática pedagógica e mediação, afastando a ideia de que competência tecnológica possa ser reduzida ao domínio operacional de ferramentas.

Esse debate possui raízes anteriores à cultura digital. Santa Rosa (1989) já problematizava a aproximação entre Didática e tecnologia educacional quando esta se vinculava à racionalização do ensino, ao controle de procedimentos e à eficiência dos resultados. A contribuição da autora permanece pertinente porque evidencia que a técnica não é neutra: quando convertida em princípio organizador da ação educativa, pode deslocar para segundo plano a complexidade do trabalho docente, a historicidade dos sujeitos e as finalidades formativas da escola.

A incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos tornou-se uma das questões mais relevantes da agenda contemporânea da formação docente. Entretanto, a presença de plataformas, ambientes virtuais, inteligência artificial e recursos digitais não pode ser confundida com inovação pedagógica. A qualidade educativa desses artefatos depende das finalidades que orientam seu uso, das concepções de conhecimento e currículo mobilizadas e das condições concretas em que professores e estudantes constroem o processo de ensino e aprendizagem.

2 Referencial teórico

2.1 Didática, racionalidade técnica e transformações históricas do ensino

O diálogo entre Santa Rosa (1989), Pimenta (2019), Oliveira (2025) e Fonseca, Lima e Suanno (2025) evidencia uma continuidade conceitual: a técnica é necessária ao ensino, mas não pode determinar suas finalidades. Enquanto a racionalidade instrumental tende a perguntar quais procedimentos produzem maior eficiência, a Didática crítica interroga quais conhecimentos, relações e experiências contribuem para a formação humana e para a participação social dos estudantes.

Fonseca, Lima e Suanno (2025) aproximam essa discussão das políticas educacionais contemporâneas ao sustentar que a Didática crítica pode funcionar como resistência ao neoliberalismo e à tecnocracia. Para as autoras, a formação emancipatória requer uma leitura crítica das políticas curriculares e das forças que procuram transformar a educação em espaço de adaptação às demandas mercadológicas. Desse modo, o debate didático envolve também disputa sobre finalidades sociais da escola e autonomia dos sujeitos.

Oliveira (2025), ao analisar a construção histórica do campo da Didática no Brasil, mostra que sua constituição foi atravessada por diferentes movimentos teóricos e disputas acerca da relação entre técnica, conhecimento, prática social e formação docente. A atualização desse debate é importante porque impede que novos artefatos tecnológicos sejam tratados como ruptura absoluta com o passado. Em muitos casos, linguagens contemporâneas de inovação recuperam antigas lógicas de controle, padronização e eficiência.

Pimenta (2019) amplia esse argumento ao defender uma Didática multidimensional, comprometida com a compreensão das dimensões epistemológicas, políticas, sociais e culturais do ensino. Nessa direção, a Didática crítica não se limita a responder como ensinar; ela problematiza o que ensinar, para quem, em quais condições e com quais consequências sociais. Essa mudança de perspectiva recoloca o professor como sujeito intelectual e ético da prática educativa.

Essa crítica encontra continuidade na discussão de Vermelho (2003), para quem a tecnologia precisa ser compreendida no interior das relações sociais, culturais e pedagógicas. A autora rejeita tanto a recusa simplista das tecnologias quanto a crença de que sua adoção seja capaz de solucionar, por si só, problemas educacionais. O valor de um recurso depende das relações que ajuda a construir e das finalidades formativas que orientam seu emprego.

A relação entre Didática e tecnologia antecede a atual cultura digital. Santa Rosa (1989) demonstra que a tecnologia educacional, quando vinculada à racionalidade técnico-instrumental, tende a organizar o ensino por objetivos previamente definidos, procedimentos controláveis e resultados mensuráveis. O problema não está na existência de técnicas ou recursos, mas em sua transformação em eixo dominante do processo educativo, reduzindo a docência à execução de decisões externas ao professor.

2.2 Currículo, tecnologias digitais e formação docente na cibercultura

O diálogo entre Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), Bazzo (2022) e estudos de 2024 permite afirmar que a formação digital docente não deve ser organizada como sucessão de treinamentos sobre ferramentas. Ela precisa favorecer critérios para selecionar, adaptar e recusar recursos quando necessário. A autonomia profissional se manifesta justamente na capacidade de decidir pedagogicamente diante da tecnologia, e não na obrigação de acompanhar toda novidade disponível.

Teixeira e Oliveira (2024), ao analisarem expectativas e vivências de professores em processos de formação continuada, evidenciam a busca docente por competências tecnológicas, adaptação das práticas, colaboração entre pares e inovação metodológica. Esses achados reforçam a necessidade de programas formativos que aproximem teoria e prática e criem espaços de experimentação, reflexão e planejamento colaborativo.

Essa compreensão converge com pesquisas recentes sobre integração das TDIC à formação docente. Estudos publicados em 2024 aproximam o modelo TPACK de uma abordagem sociocultural, defendendo que os conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo precisam ser mobilizados de forma integrada e contextualizada. As tecnologias, nessa leitura, são ferramentas culturais e simbólicas de mediação, e não componentes externos acrescentados ao ensino depois que o planejamento está pronto.

Bazzo (2022) desloca o debate para as relações entre Didática e Currículo na cibercultura. Ao valorizar cocriação, interatividade e cooperação, a autora mostra que ambientes digitais podem ampliar autoria e produção compartilhada de conhecimentos. Entretanto, essas possibilidades não são propriedades automáticas das plataformas. Uma ferramenta colaborativa pode ser empregada de modo transmissivo, assim como uma tecnologia simples pode sustentar uma experiência intelectualmente exigente. A diferença está no desenho didático e na intencionalidade pedagógica.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) contribuem para essa discussão ao identificarem quatro dimensões articuladas nas práticas docentes com tecnologias digitais: fluência digital, prática pedagógica, planejamento e mediação. A formulação dos autores é relevante porque distingue familiaridade tecnológica de competência pedagógica. Utilizar aplicativos no cotidiano não significa saber selecionar recursos coerentes com objetivos de aprendizagem, adaptar materiais, acompanhar estudantes e avaliar os efeitos didáticos das escolhas realizadas.

A cibercultura modifica as formas de produção, circulação e compartilhamento de informações e, conseqüentemente, interfere no currículo e no trabalho docente. Lévy (1999) compreende esse processo como constituição de novas relações entre sujeitos, redes e conhecimentos. No campo educacional, isso significa que o professor atua em um ambiente no qual a informação é abundante, multimodal e continuamente reorganizada.

2.3 Didática crítica diante do neoliberalismo e do neotecnicismo educacional

Nesse sentido, a atualização tecnológica da escola precisa caminhar junto à atualização do debate didático. Fonseca, Lima e Suanno (2025) reafirmam a necessidade de resistência a políticas curriculares tecnocráticas, enquanto Oliveira (2025) demonstra a vitalidade histórica do campo da Didática. Em conjunto, essas contribuições sustentam uma posição segundo a qual a inovação educacional só adquire legitimidade quando amplia possibilidades de conhecimento, participação, justiça social e autonomia, em vez de apenas intensificar controle e produtividade.

Sob a perspectiva da Didática crítica, portanto, a pergunta relevante não é apenas se determinada tecnologia aumenta a eficiência, mas que concepção de aprendizagem sustenta, que dados produz, quais decisões automatiza, como afeta a autonomia do professor e que oportunidades de participação oferece aos estudantes. A avaliação crítica precisa anteceder a adoção e permanecer durante o uso, pois os efeitos pedagógicos dependem das relações concretas estabelecidas em cada contexto.

A inteligência artificial torna essa tensão ainda mais visível. Durso (2024) chama atenção para os impactos da IA na atuação docente, enquanto Arruda (2024) problematiza as transformações do trabalho do professor diante da IA generativa. Em paralelo, pesquisas sobre automação na educação publicadas em 2024 alertam para a recorrência de discursos que naturalizam tecnologias como soluções para problemas educacionais complexos. Esses estudos não justificam uma rejeição da IA, mas indicam a necessidade de critérios pedagógicos, éticos e políticos para sua adoção.

A análise de Fonseca, Lima e Suanno (2025) também recupera Freire para sustentar que o trabalho pedagógico não pode separar conhecimento, diálogo e transformação social. Essa perspectiva é particularmente relevante diante das tecnologias digitais: se o estudante é tratado apenas como consumidor de conteúdos ou executor de tarefas definidas por sistemas, a digitalização pouco altera a lógica transmissiva. Quando os recursos são utilizados para investigação, autoria, diálogo e produção coletiva, podem integrar práticas mais participativas.

Fonseca, Lima e Suanno (2025) atualizam esse debate ao relacionarem Didática crítica, currículo, neoliberalismo e tecnocracia. As autoras argumentam que políticas curriculares orientadas por eficiência, competências mercadológicas e padronização podem reduzir o espaço de autonomia docente e favorecer uma formação adaptativa. Em contraposição, a Didática crítica é apresentada como possibilidade de resistência, porque explicita contradições, questiona interesses dominantes e reafirma uma educação emancipatória.

As transformações tecnológicas ocorrem em um contexto de disputas sobre as finalidades da educação. Bazzo (2022), dialogando com Libâneo, diferencia perspectivas nas quais métodos, técnicas, artefatos e controle do tempo assumem centralidade de concepções progressistas que colocam a relação pedagógica, o conhecimento e a formação humana no centro do processo. Essa

distinção é fundamental porque uma política de digitalização pode ser tecnicamente moderna e, ao mesmo tempo, pedagogicamente conservadora.

3 Percorso metodológico

A interpretação procurou evitar a justaposição de resumos individuais. Os autores foram colocados em diálogo a partir das categorias analíticas, permitindo observar, por exemplo, como a crítica de Santa Rosa (1989) à racionalidade técnica reaparece, sob novas configurações, nas análises de Bazzo (2022) e Fonseca, Lima e Suanno (2025), e como os estudos recentes sobre TDIC e IA ampliam as exigências relativas à mediação e à autonomia docente.

O procedimento não teve finalidade de produzir uma revisão sistemática exaustiva nem generalizações quantitativas. A seleção privilegiou a capacidade das obras de contribuir para a questão de pesquisa e de estabelecer diálogo entre fundamentos clássicos e discussões contemporâneas. Autores mais antigos foram mantidos quando constituíam referências conceituais necessárias, enquanto estudos recentes foram utilizados para atualizar os problemas relacionados à cultura digital e à inteligência artificial.

A análise ocorreu em três movimentos. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória para identificação de problemas, conceitos e argumentos centrais. Em seguida, as unidades temáticas foram organizadas em três eixos: a) racionalidade técnico-instrumental e história da Didática; b) currículo, cibercultura e formação docente; e c) Didática crítica, neoliberalismo, neotecnicismo e tecnologias emergentes. Por fim, os argumentos foram confrontados, buscando convergências, tensões e deslocamentos históricos.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus central foi constituído pelas produções disponibilizadas para esta investigação, com destaque para Santa Rosa (1989), Bazzo (2022) e Fonseca, Lima e Suanno (2025). Para atualizar o debate, foram incorporadas produções recentes de 2024 a 2026 sobre formação docente, tecnologias digitais, inteligência artificial e constituição do campo da Didática, selecionadas por pertinência temática e publicação em periódicos científicos da área de Educação.

4 Análise e discussão dos resultados

Em síntese, o diálogo entre Santa Rosa (1989), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), Bazzo (2022), Fonseca, Lima e Suanno (2025), Oliveira (2025) e pesquisas recentes sobre TDIC e IA mostra que o problema central não é a presença da tecnologia, mas a racionalidade que orienta sua incorporação. Uma formação docente contemporânea precisa combinar competência digital, conhecimento pedagógico, leitura curricular e capacidade crítica para que a inovação tecnológica contribua efetivamente para experiências de aprendizagem mais autorais, democráticas e socialmente significativas.

O quinto resultado é a reafirmação da autonomia docente como competência central na cultura digital. Autonomia não significa atuação isolada nem rejeição de orientações institucionais. Significa capacidade profissional de interpretar contextos, justificar escolhas, reconhecer limites dos recursos e decidir quando utilizá-los, modificá-los ou recusá-los. Essa autonomia exige repertório teórico e domínio pedagógico, além de conhecimentos tecnológicos.

Essa oposição não deve ser entendida como recusa da avaliação, da organização ou da eficiência. O ponto crítico está em definir se esses elementos servem às finalidades educativas ou se passam a substituí-las. A eficiência pode ser desejável quando libera tempo para interação e acompanhamento dos estudantes; torna-se problemática quando o que é facilmente mensurável passa a definir aquilo que merece ser ensinado. A contribuição da Didática crítica consiste justamente em manter abertas as perguntas sobre sentido, conhecimento e formação.

O quarto resultado refere-se à dimensão política da formação. Fonseca, Lima e Suanno (2025) argumentam que o neoliberalismo e a tecnocracia tendem a valorizar eficiência, produtividade e adaptação ao mercado. Quando essa lógica orienta a digitalização, a tecnologia pode funcionar como mecanismo de padronização e controle. Em contraposição, a Didática crítica procura preservar o espaço de decisão pedagógica e vincular o currículo a uma formação socialmente referenciada.

A emergência da IA generativa torna essa relação ainda mais complexa. Durso (2024) e Arruda (2024) indicam que a inteligência artificial produz novas possibilidades e novos desafios para o trabalho docente. A automação pode apoiar tarefas, ampliar repertórios e oferecer formas de interação, mas também pode intensificar dependência tecnológica, opacidade decisória e deslocamentos na autoria. Sob uma perspectiva didática crítica, seu uso precisa ser acompanhado por critérios de verificação, responsabilidade, transparência e preservação do papel intelectual do professor.

O terceiro resultado relaciona currículo e tecnologia. Bazzo (2022) e Fonseca, Lima e Suanno (2025) permitem compreender que decisões tecnológicas também são decisões curriculares. Plataformas definem formas de acesso, sequenciamento, registro e avaliação; algoritmos podem selecionar ou recomendar conteúdos; sistemas automatizados podem influenciar ritmos e prioridades. Por isso, tratar a tecnologia como elemento externo ao currículo oculta parte importante de seus efeitos sobre a experiência escolar.

Teixeira e Oliveira (2024) acrescentam que professores valorizam processos formativos que permitam adaptação das práticas, colaboração e inovação metodológica. O dado é relevante porque desloca a formação de uma lógica de atualização individual para uma perspectiva de desenvolvimento profissional coletivo. A escola e as instituições formadoras precisam criar tempos para experimentar recursos, discutir resultados e reconstruir propostas, reconhecendo que a apropriação pedagógica ocorre em contexto.

O segundo resultado diz respeito à formação docente. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) mostram que a fluência digital precisa ser articulada à prática pedagógica. Estudos de

2024 sobre TDIC e formação docente avançam na mesma direção ao aproximar conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo. Essa convergência sugere que programas centrados apenas no funcionamento de ferramentas possuem alcance limitado, pois não desenvolvem, necessariamente, capacidade de julgamento profissional.

O primeiro resultado, portanto, é que inovação tecnológica e inovação pedagógica não são sinônimos. Uma plataforma pode modernizar a aparência da aula e conservar relações transmissivas; inversamente, um recurso simples pode sustentar investigação, autoria e colaboração. O critério decisivo encontra-se na coerência entre objetivos, conhecimentos, metodologias, avaliação e participação dos estudantes. Essa conclusão aproxima os estudos clássicos e recentes e reforça a centralidade da Didática como campo de decisão pedagógica.

Essa continuidade histórica não significa que o cenário permaneça inalterado. As tecnologias digitais introduzem possibilidades de interação, produção multimodal, circulação de informações e autoria que não estavam presentes com a mesma intensidade em períodos anteriores. Por isso, uma leitura crítica não pode limitar-se à denúncia da técnica. Bazzo (2022) mostra que a cibercultura também abre possibilidades de cocriação e cooperação, enquanto Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) destacam que planejamento e mediação são condições para transformar essas possibilidades em experiências educativas.

A análise comparativa evidencia que o debate contemporâneo sobre tecnologias educacionais retoma uma tensão histórica da Didática: a diferença entre utilizar técnicas como mediações do ensino e subordinar o ensino à racionalidade técnica. Santa Rosa (1989) já advertia para os riscos de uma organização pedagógica centrada em controle e eficiência. Mais de três décadas depois, Bazzo (2022) identifica tendências neotecnicistas que recolocam métodos, artefatos e gestão do tempo em posição privilegiada. Fonseca, Lima e Suanno (2025) aprofundam a crítica ao relacionarem essa racionalidade às políticas neoliberais e tecnocráticas.

5 Considerações finais

Conclui-se que uma educação tecnologicamente atualizada e pedagogicamente crítica não se constrói pela acumulação de ferramentas. Ela depende de professores com sólida formação didática, capazes de compreender tecnologias como mediações culturais e de subordiná-las a projetos educativos comprometidos com conhecimento, participação, justiça social e emancipação.

Como limite, o estudo possui natureza bibliográfica e trabalha com um corpus delimitado. Pesquisas futuras podem investigar empiricamente como professores da Educação Básica e Superior integram inteligência artificial, plataformas adaptativas e outros recursos emergentes às práticas, bem como analisar os efeitos dessas tecnologias sobre currículo, trabalho docente, inclusão e autonomia profissional.

Desse modo, a formação de professores deve favorecer autonomia profissional para analisar criticamente tecnologias antes, durante e depois de sua utilização. Não se trata de

formar docentes resistentes à inovação, mas profissionais capazes de distinguir inovação técnica de inovação educativa e de justificar suas escolhas em função da aprendizagem e da formação dos estudantes.

A literatura recente reforça que competência digital não corresponde à simples capacidade de operar ferramentas. A formação docente precisa integrar conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, além de criar espaços de experimentação, colaboração e reflexão sobre a prática. A chegada da inteligência artificial amplia essa exigência, pois introduz novas questões sobre autoria, avaliação, automação, dados e responsabilidade pedagógica.

Em resposta à questão de pesquisa, conclui-se que a Didática crítica contribui para evitar a redução da tecnologia a uma racionalidade técnico-instrumental ao recolocar no centro do debate o conhecimento, os sujeitos, a mediação docente e a formação humana. Santa Rosa (1989) permite compreender as raízes da crítica à tecnificação; Bazzo (2022) atualiza o problema no contexto da cibercultura; e Fonseca, Lima e Suanno (2025) evidenciam suas relações com neoliberalismo, tecnocracia e políticas curriculares.

Este estudo analisou as relações entre Didática crítica, tecnologias digitais e formação docente, colocando em diálogo produções históricas e pesquisas recentes. A análise demonstrou que a incorporação tecnológica não pode ser avaliada apenas pelo grau de novidade dos recursos, mas pelas finalidades pedagógicas, curriculares, éticas e sociais que orientam seu uso.

Referências

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e48078, 2024. DOI: 10.1590/0102-469848078.
- BAZZO, Jilvania L. S. Das tendências pedagógicas à didática na cibercultura: ou formação docente, currículo e ensino on-line em debate. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, v. 9, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2022.
- COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DURSO, Samuel de Oliveira. Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e47980, 2024. DOI: 10.1590/0102-469847980.
- FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática crítica e currículo: resistência ao neoliberalismo e à tecnocracia na educação emancipatória. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 34, n. 77, p. 51-64, jan./mar. 2025. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p51-64.
- KENSKI, Vani M. Processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de (org.). *Didática e práticas de*

ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 254-264.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, 2020.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945180201.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A construção do campo da Didática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, e60662, 2025. DOI: 10.1590/0102-469860662.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org.). Didática: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTA ROSA, Celina Maria Bezerra. A didática e a tecnologia educacional: coerência e pertinência. Educação em Questão, Natal, v. 3, n. 2, p. 30-38, jul./dez. 1989.

TEIXEIRA, L. A.; OLIVEIRA, M. F. A. Professores e cultura digital: expectativas e vivências em formações continuadas. Educação & Formação, Fortaleza, v. 9, e13469, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e13469.

VERMELHO, Sônia Cristina. Didática e/ou tecnologia? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 107-129, set./dez. 2003.