

PRESSUPOSTOS DE UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA FRENTE AO VIÉS MERCADOLÓGICO DA TECNOLOGIA

ANA PAULA ANDRÉ

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil

RESUMO: O presente artigo parte de uma pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de refletir acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, numa vertente crítica, possibilitando várias leituras no uso consciente e novas interações na relação dialógica entre professor-aluno. Parte da prática concreta do sujeito, compreendendo os determinantes históricos, aos quais estamos condicionados, e as múltiplas relações entre a realidade dos sujeitos e as condições sociais deflagradas pela sociedade capitalista. As possibilidades de reflexão vão ao encontro da necessidade de produção de significações no universo escolar diante da compreensão das tecnologias no cotidiano da sala de aula e da práxis educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão; Formação Docente; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das Tecnologias Educacionais dentro da perspectiva crítica adorniana, contribuindo para a compreensão dialógica na relação professor-aluno. Para tanto, parte-se de uma pesquisa bibliográfica que transita pelas produções e contribuições de diversos autores que colaboram para uma educação fundamentada na pedagogia emancipatória e para diversas leituras da práxis educativa.

A necessidade de investigação da temática surge em um momento histórico, no qual a pandemia da covid-19 (2020/2021) supostamente rompe com o modelo tradicional de ensino na educação básica, requerendo novas posturas e novas formas de aprendizagem, possibilitando uma ênfase significativa ao uso das tecnologias devido ao próprio cenário.

Neste contexto, medidas sanitárias foram implantadas para que a disseminação do vírus Sars-CoV-2 fosse controlada, implicando o isolamento e o distanciamento social, assim como medidas de higienização constantes e protocolos de segurança, o que repercutiu no fechamento de escolas e em formas diferenciadas de interação no espaço/tempo educacional, bem como na adequação do ensino presencial para o modelo remoto emergencial, momento esse nunca antes vivenciado pela educação.

Para isso, o uso de tecnologias digitais foi potencializado. No entanto, historicamente, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar e seu uso cotidiano na educação sempre foram permeados por resistências na atuação docente e por poucos investimentos por parte de políticas públicas para o setor. Sofreu também com a falta de formação dos educadores quanto ao seu uso (de maneira inicial e continuada) e com o sucateamento das escolas públicas.

Esse processo foi deflagrado por um sistema que evidencia o aspecto mercadológico da formação estudantil e a sua utilização como mão de obra reprodutiva, o que demonstra uma relação polarizada.

Por um lado, surgem abordagens entusiasmadas nas quais predomina uma visão instrumental da tecnologia, relacionando-a com valores de eficácia e progresso neoliberais, e, por outro lado, emerge uma visão mais pessimista de sua utilização, enfatizando os efeitos nocivos da tecnologia.

Sem estarmos pautados em um posicionamento ou em outro de forma exclusiva, é preciso acompanhar as discussões que incorporam novas perspectivas acerca das tecnologias no universo educativo e que as reconheçam como artefatos desprovidos de neutralidade e com intencionalidades, com possibilidade de leituras e compreensões para o sujeito que aprende, estabelecendo, assim, relação entre o processo de ensinar e aprender.

Em relação ao momento pandêmico e à imersão no uso de técnicas e procedimentos tecnológicos para o ensino remoto emergencial, a grande maioria dos educadores e dos estudantes não estavam preparados. No entanto, todos precisaram se adaptar, inovando práticas, costumes e formas de interação. Segundo Brito e Ferreira (2020),

[...] é mister que o professor esteja com os olhos no presente, porém com um olhar para o futuro, impulsionando os alunos para esta realidade que se apresenta ou se apresentará nas instituições de ensino. A partir desta constatação, é imprescindível que, junto aos conhecimentos específicos da educação que qualquer professor deva ter ao exercer sua profissão, seja desenvolvida a competência tecnológica. (BRITO; FERREIRA, 2020, p. 78).

Estar preparado para a competência tecnológica foge ao mero instrumental ou aos determinismos neoliberais do sistema. É preciso repensar as implicações das TIC no contexto educativo e na compreensão de quais tecnologias precisamos na educação. Isso, portanto, requer maior aprofundamento, leituras e compreensão do que é preparar sujeitos críticos para o mundo atual e nos convida a refletir sobre os processos de formação docente. O pertencimento a um mundo tecnológico requer novas possibilidades de interação docente, uma vez que, relacionar-se com

[o] mundo tecnológico não significa apenas um limite adaptativo, mas exige a apropriação de pedagogias que desmistifiquem e encaminhem para um olhar crítico, que projetem nas tecnologias digitais as possibilidades de renovação, com potenciais transformadores para a emancipação dos sujeitos (e não a nulidade, esvaziamento do sentido dialógico e o reducionismo técnico frente à inovação que gera medo, ameaça à autoridade pedagógica e desinteresse). É preciso desenvolver possibilidades de abertura ao mundo e não a adaptação que esgota as possibilidades da existência das tecnologias digitais no meio educativo, pois a sociedade contemporânea está permeada por redes ciberculturais e

ANDRÉ, A. P.

necessita de uma formação crítica e dialógica para utilizá-las de modo interdependente e metamorfoseante do próprio saber, assegurando o aprender com o outro. (HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 34).

Neste sentido, é de suma importância compreender como se deu este processo e seu grau de permanência na futura práxis educativa, uma vez que a escola e seus profissionais necessitam de “[...] oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e re-flexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002 apud GARCIA, 2009, p. 10).

Além disso, há a possibilidade de diálogo entre cultura tecnológica e educação, o que enfatiza “[...] a relevância científica da investigação que leva em consideração as interações dialéticas com os artefatos tecnológicos, que até então circulam no cotidiano escolar por leituras fragmentárias e no silêncio do agir pedagógico” (HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 43). Desse modo, ampliam-se as possibilidades de leitura e atuação no ambiente escolar no que tange à educação e ao uso da tecnologia em seu viés crítico, embasado no diálogo permanente, o qual permite o uso consciente para ultrapassar, por meio da reflexão, as fragmentações sobre a leitura da realidade e suas implicações.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Com a pandemia da covid-19 (2020-2021), um novo momento histórico teve início em escala global, o que repercutiu no campo econômico, na área da saúde, em todos os setores sociais, nos limites da convivência das relações sociais e na educação, especificamente na forma como o ensino-aprendizagem ocorreu nas instituições educativas. “O novo que se configurou como normal desde então precisou de uma adaptação, de regras pré-estabelecidas para a contenção da disseminação do vírus, que apesar dos esforços continuou em seu processo de mutação” (ANDRADE; ANDRÉ; ALVES, 2021, p. 193).

Nesse contexto de interferências em todos os setores da esfera social, a educação também foi impactada de forma significativa, “[...] a pandemia afastou os alunos presenciais [...] das salas de aula. Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, tanto por parte da gestão, dos docentes, quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade” (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 3-4).

O isolamento social e o não atendimento aos alunos de maneira presencial abriram espaço para o ensino remoto emergencial, a partir da cultura digital e, especificamente, com o uso das tecnologias da informação. De maneira geral, os educadores, assim como toda a sociedade, foram pegos de surpresa. O momento histórico, que abalou a todos, causou medo e insegurança. Apesar de a tecnologia ser discutida no meio acadêmico, o seu uso cotidiano demonstrou as fragilidades da escola pública para com a cultura digital.

O fato é que a pandemia enfatizou as contradições sociais existentes, demonstrou a precariedade de grande parte da população em todos os aspectos da existência humana, despiu a periferia e a situação em que se encontram aqueles que vivem à margem das reais condições de subsistência. “Deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências” (SOUZA SANTOS, 2020, p. 19).

No setor educacional, expôs o sucateamento da escola pública, que incorporou diversas dificuldades para o ensino remoto, inclusive a situação de educadores que precisaram adquirir equipamentos com recursos próprios para que pudessem realizar suas aulas. Ainda que de forma distante do ideal, a escola promoveu a aprendizagem de outras formas.

A Educação Básica não estava preparada logisticamente, nem os profissionais formativamente, para esta demanda imediata de adequação ao ensino remoto, antes da paralisação das aulas presenciais, 88% dos professores nunca tinha dado aula à distância de forma remota, e, além disso, 83% declararam que não se sentiam preparados. Este dado foi obtido através da pesquisa quantitativa por meio de um *survey* online e de amostra por conveniência, realizada pelo Instituto Península com 2,4 mil docentes da Educação Básica em todo o Brasil. Na maior parte das realidades educacionais não há vinculação dos avanços tecnológicos ao processo de ensino em situações habituais. A ausência de uma cultura digital e as desigualdades educacionais e sociais nas redes públicas de ensino agravam a situação para resolução paliativa do problema, constituindo obstáculos para a execução de um plano efetivo. (SANTOS; SANT'ANNA, 2020, p. 3).

Dito de outra forma, muitas questões que eram percebidas na educação presencial, entre seus muros e vivenciadas apenas para quem estava no interior das escolas, foram verificadas e observadas pela sociedade em níveis mais profundos durante o período de aulas remotas. Incluem-se na lista as dificuldades dos professores em centrar suas aulas na aprendizagem do aluno, compreendendo-o como sujeito atuante no processo.

O ensino através do uso de tecnologias digitais dimensionou a prática pedagógica para uma nova forma de compreender o sujeito que aprende. Neste cenário, a aplicabilidade cotidiana das tecnologias em sala de aula esteve conectada à reconstrução do espaço/tempo de aprender e interagir. Contudo,

[...] todos sabemos que é preciso que o Estado invista e instrumentalize as unidades escolares com os recursos tecnológicos digitais, infraestruturais e de formação continuada a fim de poderem (re)configurarem a sala de aula, possibilitando às novas gerações um letramento multidimêtrico compreensivo, analítico e crítico. No entanto, pensamos que é preciso construirmos uma pedagogia que acolha e compreenda os novos tempos, as novas relações sociais e culturais que se desenrolam numa cultura digital, que dialogue permanentemente com o conhecimento, com as linguagens midiáticas por meio das quais, as novas gerações estão se informando e, até, aprendendo. Uma pedagogia que articule as complexas demandas de uma Cibercultura em relação à cultura escolar e seus propósitos formativos. (SÁ; LUIZ; SANTOS, 2020, p. 216).

ANDRÉ, A. P.

Diante do cenário pandêmico, a imersão dos profissionais da educação no universo das tecnologias foi inegável. Para alguns, já acostumados e com uma maior proximidade das tecnologias, um processo mais leve, mas não menos desafiador, pois as plataformas não estavam adequadas e a forma de controle da escola dificultou a autonomia do professor. Para aqueles que não tinham essa experiência, foi um processo difícil. Contudo, diante dos grandes desafios vivenciados, buscaram-se alternativas no sentido de colaborar com o momento, isto é, com a organização do ensino nas condições postas pela pandemia (SILVA; NETO; SANTOS, 2020).

As tecnologias, de maneira geral, podem contribuir para o processo ensino e aprendizagem, mas não podem substituir a interação presencial. O uso das tecnologias no campo educacional não pode ser compreendido como o que tudo salva, redenção das mazelas e fragilidades educacionais, mas, sim, como uma possibilidade de ultrapassar a passividade que, até em tempos de educação e tecnologia, não foge ao uso do sujeito como objeto.

Nesse sentido, a educação dialógica, que foge ao determinismo, pressupõe novas possibilidades a serem utilizadas para o fazer docente.

O fatalismo imobiliza os sujeitos na busca por um mundo mais justo, pois o futuro é apresentado como existente a priori. Homens e mulheres sentem-se impotentes diante das tragédias. Acreditamos que há muito em jogo aqui, sendo que os currículos escolares precisam permitir aos sujeitos terem significação profunda do meio no qual eles estão inseridos. Não se trata de proibir ou abster-se das TDICs, muito antes, pelo contrário, de encontrar nelas ferramentas que possam servir para a construção da consciência crítica. Deste modo poderemos perceber sinais de transformação, na medida em que os educandos consigam desvelar essa realidade, fazendo uso adequado das tecnologias, compreendendo como as informações vinculadas na mídia são produzidas, e sobretudo, a quem os interesses sociais, políticos e econômicos estão atendendo. (SCHUCK; LORENZON; NEUENFELDT, 2020, p. 48).

É preciso ter a compreensão de que não existe a magia do “click”; assim como no campo social, no campo educacional muitas questões são estruturais e ligadas ao modelo de formação mercadológico, imposto pelo sistema e por suas reestruturações cíclicas.

O ensino pautado na utilização de recursos tecnológicos deve ser elucidado para além de ferramentas digitais por meio das quais alunos e professores podem interagir em espaços físicos diferenciados, ainda que em um mesmo espaço-temporal. Desta forma, o seu uso deve estar a serviço da construção do conhecimento, sem o esvaziamento dos conteúdos necessários à formação dos sujeitos. “O conhecimento é importante por permitir escolhas mais adequadas das ações a serem realizadas no cotidiano, pois somente com o conhecimento dos mecanismos, dos nexos causais, é possível a efetivação da finalidade” (MORAES, 2009, p. 601).

Na perspectiva da utilização dos recursos tecnológicos para a construção do conhecimento, o aluno poderá assumir uma postura interativa. Uma abordagem diferente do que até então estávamos acostumados, que combina aulas presenciais e

atividades híbridas através das TDIC, traz diversas possibilidades de atividades para que o aluno seja o foco da aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), assumindo, assim, uma perspectiva relacionada com objetivos e planejamentos previamente constituídos, de forma a transpor o mero repasse de informações.

O computador e, em especial, a internet se apenas considerados como meios de lazer ou de busca indiscriminada de informações, perdem o seu caráter educativo e passam a ser meros instrumentos de alienação. Contudo, ignorar sua importância [...] como ferramenta preciosa na construção do conhecimento, na aquisição de habilidades e na interação indivíduo-mundo/indivíduo-sociedade, é fechar as perspectivas do futuro para professor e aluno. Para que essa interação ocorra, é imprescindível [...] formação contínua que lhes permita interagir com o computador em sua prática pedagógica. (CORRADINI; MISUKAMI, 2013, p. 90).

O processo de construção do conhecimento exige a intencionalidade criativa do sujeito que aprende acerca do objeto do conhecimento e um contínuo processo de refletir sobre este mesmo objeto. Diante das diversas possibilidades dos recursos tecnológicos atuais, “[...] faz-se necessário que essas tecnologias sejam inseridas em estratégias pedagógicas onde os saberes construídos pelos alunos [...]” (SILVA; GAIA; SILVA, 2020, p. 100) dialoguem com os conteúdos trabalhados pela escola, na perspectiva de problematização, permitindo a permanente reflexão.

O conectar-se, na atual sociedade digital, é estar interligado a diversas outras formas de interação e percepção. A crise sanitária possibilitou à educação uma reflexão acerca de sua atuação; não há como negar este pressuposto, tampouco de retroceder na inserção tecnológica, já que esta “[...] constituirá a tendência de desenvolvimento constante dos próximos anos” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 101).

Ainda que tenhamos vivenciado uma forma abrupta de utilização das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula e nas interações entre professores e alunos de forma mais ampla, podemos afirmar que se buscou potencializar outras formas de aprendizagem diante do contexto histórico. “A literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

No entanto, cabe frisar que o sistema educacional, conduzido por políticas neoliberais, encontra-se fragmentado, deixando a desejar em estruturas, em equipamentos adequados e na formação dos professores. Há que se investir de forma pontual, através de políticas públicas condizentes com a real necessidade educacional, para que a educação e a tecnologia não sejam antagônicas, para que a relação entre ambas não permaneça apenas no nível do discurso ou da letra da lei, esvaziando-se de sentido e conectividade.

ANDRÉ, A. P.

ALGUMAS POSSIBILIDADES ACERCA DAS TDIC

O uso das tecnologias nas diversas áreas da vida humana é uma realidade. Contudo, para que a escola possa mergulhar na área tecnológica dentro do cotidiano e da dinâmica das aulas nas mais diferentes disciplinas e conteúdos, são necessários mecanismos de disseminação, de partilha e de inclusão de todos (alunos e professores), e não apenas a adesão a modismos, ao esvaziamento do trabalho pedagógico ou a um neotecnicismo fomentado por ideologias mercadológicas.

Segundo Saviani (2015),

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p. 2).

Para a concretização de uma educação cheia de possibilidades crítico-reflexivas e continuamente permeada pelo uso de tecnologias, busca-se construir novas possibilidades de interação sem desconsiderar a sua atuação no processo educativo. “Transformar o pensamento ingênuo, a confiança absoluta em dúvida, permitiria ao sujeito um maior conhecimento da situação do mundo atual e as interpelações existentes entre os diferentes fenômenos” (SCHUCK; LORENZON; NEUENFELDT, 2020, p. 49).

E aqui a mídia-educação, que hoje é considerada uma condição de cidadania e implica a possibilidade de lidar pedagogicamente com todas as mídias e tecnologias, continua a nos ancorar nas mediações a partir das perspectivas crítica-reflexiva, metodológica-instrumental e produtiva-expressiva. Nessa abordagem, aprender e ensinar no entorno digital envolve a construção de um agir e pensar crítico, responsável e solidário de modo a assegurar um acesso qualificado à tecnologia como igualdade de oportunidades e possibilidades diante de toda diversidade de desafios colocados pela cultura digital. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2021, p. 12).

Faz-se necessário compreender as dificuldades e ampliar as formas de aprendizagem para que a escola não deixe de cumprir a sua real função: a aprendizagem significativa, que possibilita o refletir autônomo diante das construções e interpretações do mundo real, o qual permite que os sujeitos tenham condições de realizar diferentes leituras acerca da realidade na qual estão inseridos, desenvolvendo suas capacidades integrais e usufruindo de condições de igualdade da evolução tecnológica. Desta forma, ultrapassa-se a fragmentada compreensão de que a tecnologia é educativa por si só, que esta não necessita da mediação contínua do professor na promoção da permanente interação.

Identificando, assim, o esvaziamento do conhecimento científico promulgado por políticas e propostas educacionais que consideram a escola apenas como princípio de manutenção do sistema, estabelecendo uma relação que permita ir além das aparências, repensadas dialogicamente.

Stam (2000) cita Bakhtin e sua compreensão do outro, enquanto socialmente formado. “O eu necessita de colaboração de outros para poder definir-se e ser ‘autor’ de si mesmo” (STAM, 2000, p. 17). Nesta relação, o diálogo é o elemento problematizador do que se pretende, pois

[...] em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experimental’), [...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1984, p. 57 apud VIANA JUNIOR; LACERDA; TEDESCO, 2020, p. 205).

A educação deve estar voltada para a tecnologia enquanto rede cultural construída pelos sujeitos, portanto, patrimônio histórico formado pelas múltiplas linguagens que o outro necessita compreender.

Muito se argumenta sobre o viés elitista da tecnologia e da necessidade deste convergir “[...] para o ângulo dialógico no qual essas vozes [as do discurso elitista] se justapõem e se contrapõem, gerando algo além delas próprias” (STAM, 2000, p. 96), ou seja, a polifonia. Ela está presente não apenas no texto escrito, mas em suas diversas vertentes, na oralidade, na linguagem midiática, cinematográfica e, porque não dizer, atualmente, submersa nas tecnologias, as quais também estão inundadas de múltiplas vozes e de ideologias, o que permite que elas sejam possibilidades de aprendizagem, isto é, na medida em que possamos compreender o que está dito nas entrelinhas do discurso que se apresenta (STAM, 2000).

Desta forma, é preciso questionar: a escola estaria preparada para o uso de toda essa dimensão de multiletramentos e para uma didática emancipatória? Tem-se observado a construção de dois universos distantes: de um lado, uma educação pública e de qualidade, que no concreto configura-se apenas como uma educação instrumental, longe de sua atuação mediadora, como muito bem já demonstrou o processo atual diante das contradições do vírus, e, de outro, uma educação elitizada, para poucos.

Nos confrontamos com um discurso que ideologicamente não condiz com a prática e as condições emancipadoras dos sujeitos, que perpassa a alfabetização instrumental, mera mão de obra para o mercado, ou com acesso às tecnologias para capacitar-se ao mercado de trabalho e às necessidades capitalistas. Há que ir muito além do mero uso das tecnologias educacionais como instrumental para assim compreender que “[...] o problema não se resolve apenas atualizando os formatos ou tentando tornar a escola mais atraente graças à adoção de ferramentas e linguagens juvenis” (RIVOLTELLA, 2021, p. 40).

Ao construir significados para os estudantes e para a prática docente e sua complexidade, possibilitamos aprendizagens que buscam a reflexão acerca do uso das

ANDRÉ, A. P.

tecnologias, formando uma visão de mundo ampla para descortinar ideologias, que se configuram como “[...] um conjunto lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar” (CHAUI, 2001, p. 108). Nesse sentido, a docência agrega valores, como a totalidade, e exige múltiplos saberes.

A docência, como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão caras a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. [...] Se esse modelo serve para algumas profissões, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação de professores. (CUNHA, 2010, p. 25 apud GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 374).

“Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor [...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos” (FREIRE, 2021, p. 123). Agregar esses saberes aos saberes essenciais da prática docente é dar sentido ao processo e criticidade do ato de ensinar, tão dinâmico e complexo, e, ao mesmo tempo, capaz de possibilitar uma educação pautada na alteridade como pressuposto de emancipação.

De modo a ampliar as compreensões sobre o uso das tecnologias e da ideologia presente em suas linguagens, enfatizam-se aqui as contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com seu viés marxista não ortodoxo, e do pensamento crítico de um de seus maiores expoentes, Theodor Adorno. Suas inúmeras contribuições no campo das análises da indústria cultural agregam significativas possibilidades para este trabalho.

A Teoria Crítica emerge no cenário de oposição à visão mercadológica da cultura de massa e diz respeito à máquina de entretenimentos, que está sob controle das grandes corporações midiáticas e é capaz de instigar desejos profundos nas mentes, levando-nos a esquecer do que realmente precisamos. Produtos como filmes, programas de TV e rádio, revistas e jornais, bem como outras mídias sociais, são criados com a intenção de nos manter distraídos. Com isso, eles incutem medos e desejos que nos confundem e nos intimidam, impossibilitando uma ação de transformação social, fazendo com que os sujeitos deixem de ser autônomos e passem a agir, pensar e desejar segundo as intenções capitalistas.

Na perspectiva da Teoria Crítica, compreendendo-a à luz da contemporaneidade, é possível observar que as ideologias presentes nas tecnologias

[...] podem causar a perda de sentido e o enrijecimento intelectual pela ausência de (auto)crítica. A sociedade semiformada reflete a passividade e a transposição de falsas verdades em formas de vida massificadoras, promovidas pela indústria cultural, que podem legitimar a ignorância em ação, tornando-se mantenedoras do status quo e da homogeneização de ações pedagógicas. Contudo, podem ser reconhecidas como encontro dialógico para revisar concepções e propor mudanças nos pacotes comprados de desenhos curriculares, que advém por decretos nas escolas. Os problemas partilhados precisam do olhar crítico e de revisões constantes frente às produções, para resistir à disseminação de desigualdades, preconceitos e exclusões, no sentido de gerar novas compreensões, romper com os (co)modismos e fazer dos instrumentos culturais pretextos para questionar os limites das narrativas dominadoras. Subjacente às produções culturais, conforme Adorno e Horkheimer (1985), sobrevive a indústria cultural da repetição de discursos estratégicos, de visões homogêneas e sequenciais entre os telespectadores para administrar seu próprio negócio (capital humano lucrativo). (HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 57-58).

É relevante frisar a importância de não negar a tecnologia ou o seu uso nas escolas, mas reelaborar e reinterpretar conceitos já cunhados pelos autores citados, trazendo-os para a atualidade de nossos dias. Nesse sentido, enquanto docentes, precisamos estar preparados para a sua utilização de forma crítica e consciente, sem descontextualizar ou desvincular a tecnologia da superficialidade, da sociedade em que vivemos, dos condicionantes históricos, aos quais estamos expostos, como mera força reprodutiva.

Dito de outra forma, é necessário tomar o processo educativo como ponto de partida e chegada para que possamos construir currículos que incorporem os saberes em suas mais divergentes facetas e contribuições, o que necessariamente perpassa pela formação dos educadores ou mesmo pela organização do ensino (SAVIANI, 2015).

Desse modo, não basta a distribuição de recursos para qualificar a acessibilidade digital, é necessário desenvolver narrativas digitais com os professores para dar sentido e condições de possibilidade para transformar os conhecimentos pedagógicos e as linguagens tecnológicas na práxis. A emergência do diálogo educacional mediado pelo computador mostra que os próprios cientistas não conceberam o computador como uma máquina a serviço de políticas capitalistas (de associações muitas vezes simplificadoras e reificantes da identidade coletiva), ou para atender a questões de guerra, mas como uma ferramenta artística que se destinava ao uso de sujeitos, artistas e professores para o desenvolvimento da criatividade humana. Cultivar novas formas de aprender na relação interconectada com os outros, implica na percepção tecnológica de que a força do conhecimento não está no artefato em si, mas no

ANDRÉ, A. P.

reconhecimento de suas limitações e paradoxos argumentativos.
(HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 135).

Os segmentos tecnológicos requerem uma visão dialética, uma vez que são produtos que refletem o desenvolvimento capitalista e as suas consequências na formação cultural e educacional. Apresenta-se, assim, a necessidade de uma educação que seja autocrítica e emancipadora, como uma das formas para que a barbárie humana não se repita, uma forma de colocar a educação como um agente que reelabora a história, compreendendo-a para além de seus limites (ADORNO, 2022).

Mais do que responder à demanda dos anos pandêmicos ou a uma questão que polariza opiniões quanto ao uso pedagógico das tecnologias, aprofundar reflexões quanto ao uso das TDIC e às competências digitais docentes numa perspectiva crítica constitui-se uma necessidade emergente para o atual momento educacional. Assim, será possível ao professor, em sua práxis educativa, não sucumbir à mera reprodutividade técnica imposta pelo sistema e, ao mesmo tempo, pensar de forma consciente o processo educativo como parte das inovações tecnológicas, permeado por seus avanços e por suas narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, temos vivenciado diversas rupturas, no tecido social, que fragmentam a compreensão sobre a realidade e fortalecem a visão mercadológica imposta pelo sistema neoliberal em todos os setores. No campo educacional, estas questões repercutem no discurso oficial que orienta a formação dos professores, esfacelando a carreira do magistério e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem através da precarização das políticas voltadas para a formação de docentes (inicial e continuada) e para os investimentos na esfera da educação pública.

Neste contexto, a tecnologia tem sido instrumentalizada no interior da escola como uma técnica que distancia o pensamento reflexivo acerca de sua utilização e de seus pressupostos ideológicos. Percebemos a contínua ênfase na técnica desvinculada da necessidade de possibilitar ao docente uma formação mais ampla quanto aos mecanismos da tecnologia. Diante deste esvaziamento, questiona-se sobre o diálogo que buscamos para uma educação emancipatória, pautada em teorias que possibilitem as competências digitais docentes em sua vertente crítica.

O que se tem observado é uma superficialidade do uso das tecnologias e a não reflexão acerca dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, os quais constituem-se como fundamento primordial para a emancipação dos sujeitos.

O esfacelamento próprio do sistema e sua compreensão acerca do processo educativo enquanto perpetuador do *status quo* não possibilitam uma educação de qualidade, a qual pressupõe a formação dos educadores e a disseminação dos recursos tecnológicos a toda a população, assim como investimentos de grande envergadura para o sistema educacional brasileiro.

Compreender este processo e buscar uma pedagogia realmente emancipatória com o uso das tecnologias, distanciando-se dos meros aspectos mercadológicos, não é uma utopia, mas um dos princípios fundamentais da escola pública, uma vez que a tecnologia já se encontra amplamente utilizada em nossas relações sociais, como

também no processo educativo, ainda que, muitas vezes, distante de uma ação reflexiva. Busca-se uma via inversa à que está engendrada. Uma educação para a resistência e para a emancipação é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo (ADORNO, 2022).

Negar o aspecto mercadológico, que traz em seu bojo propostas de massificação do ensino, e promover o permanente diálogo no processo educativo é compreender os contextos atuais e aprofundar, diante de uma perspectiva crítica, as implicações do uso das TDIC na educação. Problematizar, refletir e desnaturalizar são ações essenciais para a concretização deste processo e para a compreensão de uma realidade ideologicamente constituída, bem como para uma educação emancipatória.

Artigo recebido em: 02/12/2022

Aprovado para publicação em: 14/03/2023

ASSUMPTIONS OF AN EMANCIPATORY PEDAGOGY IN THE FACE OF THE MARKET BIAS OF TECHNOLOGY

ABSTRACT: This article is based on a bibliographic research and aims to reflect on the TDICs (Digital Information and Communication Technologies in the school context), in a critical aspect, enabling several readings in the conscious use and the possibilities of interactions in the dialogical relationship between teacher-student. It is part of the concrete practice of the subject, comprising the historical determinants to which we are conditioned, and the multiple relations between the reality of the subjects and the social conditions triggered by capitalist society. The possibilities of reflection meet the production of meanings in the school universe in view of the understanding of technologies in the daily classroom and educational praxis.

KEYWORDS: Reflection; Teacher Training; Technology.

SUPUESTOS DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA FRENTE AL SESGO DE MERCADO DE LA TECNOLOGÍA

RESUMEN: Este artículo se basa en una investigación bibliográfica y tiene como objetivo reflexionar sobre los TDIC (Digital Information and Communication Technologies in the school context), en un aspecto crítico, posibilitando varias lecturas en el uso consciente y las posibilidades de interacciones en la relación dialógica profesor-alumno. Forma parte de la práctica concreta del sujeto, comprendiendo los determinantes históricos a los que estamos condicionados, y las múltiples relaciones entre la realidad de los sujetos y las condiciones sociales desencadenadas por la sociedad capitalista. Las posibilidades de reflexión se encuentran con la producción de significados en el universo escolar en vista de la comprensión de las tecnologías en el aula diaria y la praxis educativa.

PALABRAS CLAVE: Reflexión; Formación del Profesorado; Tecnología.

ANDRÉ, A. P.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ANDRADE, L. P. A.; ANDRÉ, A. P.; ALVES, P. As implicações do ensino durante a pandemia. **E-Letras Com Vida**, Lisboa, n. 7, p. 189-204, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://e-lcv.online/index.php/revista/article/view/170/160>>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BRITO, G. S.; FERREIRA, J. L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. //: BRITO, G. S. (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significativos**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020. p. 78-93. Disponível em: <<https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORRADINI, S. N.; MISUKAMI, M. G. N. Práticas pedagógicas e o uso da informática. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 3, n. 2, p. 85-92, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/152>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/%20reu/article/view/464>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Introdução. //: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos na escola, na pesquisa e na formação**. Curitiba: Appris, 2021. p. 9-16.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísis**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HABOWSKI, A.; CONTE, E. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MORAES, M. C. M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. (Texto para discussão 9). // UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. [Santa Maria], 29 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

RIVOLTELLA, P. C. Episódios de aprendizagem situada gênese e definição. // FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (org.). **Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos na escola, na pesquisa e na formação**. Curitiba: Appris, 2021. p. 35-54.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SÁ, R. A.; LUIZ, L. S.; SANTOS, T. W. Investigação complexa sobre os processos de formação e integração das tecnologias e mídias digitais na educação. // BRITO, G. S. (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação**: percursos metodológicos e significativos. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020. p. 213-229. Disponível em: <<https://businessgraphics.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SANTOS, M. S.; SANT'ANNA, N. F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, Juazeiro, BA, v. 1, e202013, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10240>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em:

ANDRÉ, A. P.

<https://www.researchgate.net/publication/330492309_SOBRE_A_NATUREZA_E_ESPECIFICIDADE_DA_EDUCACAO>. Acesso em: 20 set. 2022.

SCHUCK, R. J.; LORENZON, M.; NEUENFELDT, A. E. Educação em Freire na cibersociedade: interfaces em tempos de TDICs. //r. TEDESCO, A. L.; LACERDA, T. E. D. (org.). **Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. p. 38-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-69-7.20.10.20>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, B. H. S. S.; GAIA, C. E.; SILVA, J. B. C. Críticas freiriana à “educação remota”: perspectivas e contradições. //r. TEDESCO, A. L.; LACERDA, T. E. de (org.). **Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. p. 90-102. Disponível em: <<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-69-7.20.10.20>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **RELAEC**, Salvador, v. 1, n. 4, p. 29-44, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SOUZA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

VIANA JUNIOR, J. D. C.; LACERDA, T. E. D.; TEDESCO, A. L. A Autonomia em Paulo Freire como perspectiva de uma Educação Humanizadora. //r. TEDESCO, A. L.; LACERDA, T. E. D. (org.). **Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. p. 203-215. Disponível em: <<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-69-7.20.10.20>>. Acesso em: 20 nov. 2002.

ANA PAULA ANDRÉ: Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel. Especialista em Fundamentos da Educação pela UNIOESTE. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela ESAB. Especialista em Educação Especial pela FAVED. Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE. Atua como pedagoga na Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Social e Educação de Jovens e Adultos (GEPESJA), da UFSCAR de Sorocaba (SP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3374-8333>

E-mail: aninhandre21@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).