

## DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO CRÍTICA E TECNOLOGIAS

Rubens Prawucki<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar criticamente, a partir de um questionário aberto respondido por um grupo de professores/as de um dos campi do Instituto Federal Catarinense, quais possíveis diálogos esse grupo estabelece entre educação crítica e tecnologias na sua prática pedagógica. Mediante o objetivo acima, surgem algumas questões que norteiam este movimento de pesquisa: 1- O que esses/as professores entendem por educação crítica? 2- E, segundo eles/as, que exemplos de atividades desenvolvidas com a utilização de tecnologias em suas aulas, potencializam a educação crítica entre seus/suas alunos/as? As conclusões da pesquisa apontam que teoricamente é possível aproximar estas duas áreas do conhecimento – tecnologias e educação crítica. Nas respostas ao questionário, os/as professores demonstram aproximações com os conceitos de tecnologias e de educação crítica, no entanto, ao explicitarem exemplos de atividades de sala de aula, revelam na sua maioria, pouca articulação entre esses conceitos. Essa pouca conexão entre tecnologias e educação crítica em atividades práticas ocorre, no meu ponto de vista, devido a uma certa carência de formação inicial e/ou continuada voltadas para o ensino e a aprendizagem com tecnologias. Propostas de formação continuada de professores/as que discutam, a partir de uma perspectiva teórico-prática, tecnologias como potencializadoras de uma educação crítica, podem ser elementos-chave para diálogos mais produtivos entre essas duas áreas do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação crítica; tecnologias; professores.

### DIALOGUES BETWEEN CRITICAL EDUCATION AND TECHNOLOGIES

**ABSTRACT:** The objective of this article is to critically analyze, from an open questionnaire answered by a group of teachers from a campus of Catarinense Federal Institute, which possible dialogues this group establishes between critical education and technologies in its pedagogical practice. Through this objective, some questions guide this research movement: 1- What do these teachers understand by critical education? 2- And, according to them, what examples of activities developed with the use of technology/ies in their classes, potentialize critical education among their students? The conclusions of the research point out that theoretically it is possible to approach these two areas of knowledge – technologies and critical education. In the answers to the questionnaire, the teachers show an approximation with the concepts of technologies and critical education, however, when making explicit examples of activities developed in the classroom, they most reveal little articulation between these two concepts. This little connection between technologies and critical education in practical activities occurs, in my point of view, due to a certain lack of initial and/or continuous professional developments aimed at teaching and learning with technologies. Proposals for teacher's development that discuss, from a theoretical-practical perspective, technologies as potentiating for critical education, can be key elements for more productive dialogues between these two areas of knowledge.

**KEYWORDS:** critical education; technologies; teachers.

## 1 INICIANDO AS REFLEXÕES

Como educador na área de línguas, sempre que possível, procuro

<sup>1</sup> Doutor em Letras - Estudos da Linguagem (UFRGS). Professor de Línguas (Instituto Federal Catarinense/Rio do Sul)

desenvolver a reflexão crítica com meus alunos sobre temas diversos. Trago as palavras de Jordão (2013), que compreende reflexão crítica como um constante “olhar para o saber com ‘atitude de atenção’, ou seja, percebê-lo como construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizando, múltiplo e relativo; é o saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (p. 81). Reforçando o pensamento acima, exponho o pensamento de Freire (2001), para quem o objetivo de uma educação crítica e libertadora “é o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social [...] o que envolve ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo” (p. 76), transformação essa, que a meu ver, é sempre incompleta, parcial.

No entanto, uma questão muito vem me inquietando nos últimos anos: as formas pelas quais desenvolvo essa reflexão crítica com meus/minhas aluno/ass vêm acontecendo sem a utilização efetiva de ferramentas tecnológicas. Muitas vezes problematizo situações vivenciadas pelos/as alunos/as no seu dia-a-dia (questões escolares e familiares, questões veiculadas na mídia), procurando criar atividades a partir dessas situações, mas não venho apostando que diferentes ferramentas tecnológicas podem promover essas reflexões de forma mais instigante e potente, contribuindo assim, para uma aprendizagem mais significativa. Ou seja, não venho vislumbrando de forma efetiva no cotidiano das minhas aulas os possíveis vínculos entre diferentes tecnologias e uma educação crítica e libertadora. Concordo com Serafim e Sousa (2011) quando afirmam que a escola precisa se reinventar. Dessa forma, é essencial que os/as professores se apropriem de diferentes saberes – técnicos, culturais, relacionais e pedagógicos – advindos das tecnologias para que esses saberes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. Assim, a utilização que os/as professores/as fazem das tecnologias em seu cotidiano pedagógico, depende, em parte, de como eles/as entendem as transformações tecnológicas e de como eles sentem-se em relação a isso: se eles/as veem essa transformação como algo provocativo e que pode potencializar a aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, ou se eles/as sentem-se profissionalmente ameaçados/as por um possível ‘não-saber’ como lidar com as tecnologias, logo, tornando-se resistentes a essas mudanças. E como essa apropriação de diferentes tecnologias pode ocorrer pelos/as professor/as? Acredito que através de propostas de formação continuada para professores/as em que não

sejam apresentadas somente dicas de atividades já definidas para a utilização de tecnologias em sala de aula, mas que, essencialmente, os/as professores/as sejam convidados/as a participar ativamente de reflexões que envolvem as possíveis relações entre o uso de tecnologias e educação crítica e, ao mesmo tempo, que construam coletivamente suas próprias atividades a partir dessas reflexões.

Posso dizer, no entanto, que a minha inquietação docente pela não utilização de tecnologias de forma mais efetiva em sala de aula vem crescendo desde 2013, quando ingressei como professor em um dos campi do Instituto Federal Catarinense. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, quando institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esses institutos são caracterizados por oferecerem à sociedade ensino básico, técnico e tecnológico. A pergunta que aqui surge é: que sentidos são atribuídos pelos/as professores/as desse instituto à expressão “ensino tecnológico”?

A partir da justificativa e da problemática apresentadas acima, a proposta deste artigo é compartilhar o processo de investigação cujo objetivo é analisar criticamente, a partir de um questionário aberto respondido por um grupo de professores/as de um dos campi do Instituto Federal Catarinense, quais possíveis diálogos esse grupo estabelece entre tecnologias e educação crítica na sua prática pedagógica. Mediante esse objetivo, surgem algumas questões que norteiam este movimento de pesquisa: 1- O que esses/as professores/as entendem por educação crítica? 2- E, segundo eles/as, que exemplos de atividades desenvolvidas com a utilização de tecnologia/s em suas aulas, potencializam a educação crítica entre seus/suas alunos/as?

Posso afirmar que o tema desta pesquisa – tecnologias e educação crítica – possui relevância acadêmico-social ao trazer reflexões para a comunidade acadêmica sobre as diferentes maneiras que essas tecnologias vêm sendo utilizadas nesse campus, ou seja, qual o lugar ocupado pelas tecnologias nesse instituto de ensino. Essa pesquisa também tem sua importância ao apresentar uma análise do que os/as professores/as entendem por ensino e aprendizagem crítica e como exemplificam a relação entre tecnologias e educação crítica em atividades desenvolvidas em suas salas de aula.

## 2 DISCUTINDO ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS

Ao falarmos em educação contemporânea, precisamos situá-la a partir dos avanços no campo da tecnologia, da comunicação e da informação. Para alguns autores como Coll e Monereo (2010), vivemos o auge da sociedade da informação, de “uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e de viver – movidas por tecnologias” (p.15). Sendo assim, a formação de cidadãos hoje, requer que as escolas incorporem recursos tecnológicos aos processos de ensino e de aprendizagem (BUSTOS; ROMÁN, 2011). Entretanto, acredito que essas escolas não podem contemplar as tecnologias apenas como instrumentos de motivação esporádica ou como plano de fundo para a aprendizagem. Precisam sim, apostar nas tecnologias como fundamentais na redefinição dos processos de ensino e de aprendizagem – um ensino voltado para a mediação na construção do conhecimento e uma aprendizagem vislumbrando a construção de conhecimento a partir da reflexão crítica através de experiências de aprendizagem colaborativa (LEVY, 1999). De acordo com Lion e Soletic (2011), “as tecnologias oferecem hoje a possibilidade de pensar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem aberta, onde alunos/as e professores/as localizados/as em diferentes lugares e contextos, ensinam e aprendem juntos/as, ou seja, a aprendizagem constituída como um processo de interação social ” (p. 116), e não como uma ação individual. Freire (2001) denomina esses processos de ensino via construção de conhecimento, de aprendizagem via mediação da construção de conhecimento e de um ensinar-aprender colaborativo de – educação libertadora e crítica – isto é, uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de aprendizagens. Essa educação exige que os sujeitos estejam engajados na luta para alcançar a consciência crítica em relação à realidade, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta em uma conscientização sempre parcial, em que os sujeitos compreendam a sua vocação ontológica de ‘*serem mais*’ e também de ‘*poderem mais*’ no mundo. Essas atitudes da escola estão relacionadas ao desenvolvimento no/a aluno/a da noção de ‘agência’ (PENNYCOOK, 2010), ou

seja, de ver-se como sujeito-autor/a no seu processo de educação e como agente questionador/a e transformador/a de sentidos e de verdades vistas como universais e naturalizadas

Percebo na discussão acima, uma forte relação com os quatro pilares da educação para o século XXI, propostos por Delors (2003):

1- Aprender a conhecer – para ‘aprender a aprender’, beneficiando-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

2- Aprender a fazer – para adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa confiante para enfrentar diferentes situações desafiadoras e a trabalhar em equipe.

3- Aprender a conviver – para desenvolver a compreensão do outro, realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos no respeito pelos valores do pluralismo e do respeito às diferenças.

4- Aprender a ser – para desenvolver condições de agir com uma capacidade cada maior de autonomia, discernimento e responsabilidade.

Diagrama 1: Relação de interdependência entre tecnologias e os pilares para a educação do século XXI.



Fonte: Autor

Observando os princípios dos pilares para uma educação mais integral, acredito que um dos desafios da escola contemporânea é a reflexão e o desenvolvimento de uma relação de interdependência, como mostrei no diagrama acima, entre tecnologias e educação crítica voltada para o aprender a conhecer, a

fazer, a conviver e a ser, ou seja, o desafio de refletir coletivamente no cotidiano escolar como as tecnologias podem potencializar essas diferentes aprendizagens de forma crítica, provocando a partir daí, o desenvolvimento do conceito de 'agência' no/a aluno/a. Para que essa relação de interdependência ocorra de forma efetiva, reforço que é crucial que sejam trazidas para as pautas dos encontros de formação de professores/as, reflexões que envolvam a utilização de tecnologias a partir de uma proposta crítica de educação, aproximando essas tecnologias de uma perspectiva cultural e relacional e afastando-as de um olhar meramente técnico e funcional. Medeiros e Ventura (2007) consideram o conceito de cultura tecnológica como um conjunto complexo de valores, comportamentos, linguagens, hábitos e relações sociais característicos da sociedade tecnológica, delineada a partir de inovações nos meios de comunicação e de informação. E afirmam também que a importância da cultura tecnológica está relacionada com a possibilidade de o indivíduo agir socialmente, a partir de um saber tecnológico do qual ele se apropria e desenvolve a sua identidade. Nesse sentido, concordo com Sardinha (2011) quando afirma que o saber tecnológico na contemporaneidade se concentra essencialmente no relacionar-se socialmente, no simbolizar pensamentos, argumentos e questionamentos a partir de textos multimodais [textos que contêm a integração de sons, imagens, escrita], mediante o uso de diferentes ferramentas tecnológicas.

Assim, acredito que se as reflexões acima forem levadas para encontros de formação de professores/as, a relação 'escola – sociedade' terá uma ligação mais porosa, de mais intercruzamentos, de mais diálogos, principalmente no que diz respeito a temas relevantes – questões sociais, políticas e econômicas – que circulam na sociedade e que devem ser discutidos criticamente no cotidiano da escola com uma constante 'atitude de suspeita' (RICOEUR, 1978), se essa escola se percebe enquanto 'escola-cidadã', ou seja, se ela procura desenvolver no/a aluno/a uma atitude de 'aluno/a-agente', de 'aluna/o-cidadã/o'.

### **3 APRESENTANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

A construção de uma pesquisa está diretamente relacionada às escolhas feitas por parte do/a pesquisador/a. Essas escolhas envolvem o tema a ser pesquisado, o objetivo, as perguntas que norteiam a pesquisa e os pressupostos

teóricos que fundamentam o estudo, assim como a metodologia utilizada durante o processo de investigação. A metodologia sinaliza o caminho percorrido pelo/a pesquisador/a, para que ele possa estabelecer um constante diálogo com os objetivos e com as perguntas de pesquisa propostas para o estudo. Nesse sentido, o caminho metodológico para esta pesquisa envolveu as seguintes escolhas:

a- Tipo de pesquisa – o tipo de investigação utilizada para este processo de investigação foi o estudo de caso. Segundo Triviños (1997), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, sendo que no caso dessa pesquisa, a unidade analisada foi um grupo de professores/as de um dos *campi* do Instituto Federal Catarinense. Triviños (1997) também considera que o estudo de caso orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o/a pesquisador/a à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras. Já de acordo com Gil (1999), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a delimitação da unidade- caso, a coleta de dados, a seleção, análise e interpretação dos dados e a elaboração do relatório. O estudo de caso pauta-se em uma abordagem qualitativa de base interpretativa. Essa abordagem qualitativa dialoga com a proposta interpretativa de pesquisa pela busca sistemática de construção de significados ao longo de toda investigação, entendendo a realidade como resultado de múltiplas interações, assumindo, dessa maneira, um caráter reflexivo da realidade a ser investigada (GIL, 1999).

b- Contexto de pesquisa – a pesquisa foi realizada em 2017 em um dos campi do Instituto Federal Catarinense. Esse instituto foi criado em 2008 e atualmente possui 105 professores/as e 1285 alunos/as, distribuídos entre 3 cursos técnicos (agroecologia, agropecuária e informática), 3 cursos subsequentes (agrimensura, agropecuária e eletroeletrônica), 6 cursos superiores (pedagogia, física, matemática, agronomia, ciências da computação e engenharia mecatrônica) e 1 curso de pós-graduação (gestão de tecnologia da informação).

c- Sujeitos de pesquisa – os sujeitos da pesquisa foram 23 professores/as dos ensinos técnico, subsequente, superior e de pós-graduação de um dos campi do Instituto Federal Catarinense.

d- Instrumento de coleta de dados – o instrumento de coleta utilizado para

esta investigação foi um questionário contendo 2 perguntas abertas (ver anexo) em que os/as respondentes ficaram livres para responder com suas próprias palavras, sem se limitar a escolha entre um rol de alternativas. Esse questionário foi enviado através do ‘google docs’ para os 105 professores/as do instituto. Desses, foram devolvidos 23 questionários respondidos que serão analisados na próxima seção. Junto ao questionário foi entregue um breve texto apresentando a proposta de pesquisa aos/às profesoeres/as (ver anexo).

#### 4 REFLETINDO SOBRE O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS PESQUISADOS/AS

Nesta seção, investigo as respostas fornecidas pelos/as professores/as frente ao questionário sobre os possíveis diálogos entre educação crítica e tecnologias. Analisando as respostas da questão 1: “O que você entende por educação crítica?”, constato o uso recorrente dos seguintes conceitos por todo/as os/as professores/as:

**Quadro 1:** Conceitos de educação crítica apresentados pelos/as professores/as na questão 1 do questionário.

Provocar o sujeito.
Refletir sobre a realidade.
Problematizar a realidade.
Conectar o conhecimento científico à realidade.
Ensino provocativo.
Atitude cidadã – agir sobre a realidade [grupos marginalizados e discriminados].
Educação a partir do diálogo.
Participação do aluno de forma ativa.
Construção de sentidos diversos em sala de aula.
Sensação de inquietação.
Processo ensino e aprendizagem para além do reprodutivismo.
Ensino dialógico, dialético, historicamente contextualizado no tempo/espço.
Aluno não como receptor e professor não como transmissor – reelaboração do conhecimento.
Reflexão e não apenas absorção do conhecimento.

Fonte: Autor

Observando os conceitos de educação crítica utilizados pelos/as professores/as, posso afirmar que existe um forte diálogo dessas respostas com os princípios defendidos por uma educação libertadora e crítica (FREIRE, 2001), principalmente no que diz respeito aos papéis do/a professor/a como provocador/a e problematizador/a de conhecimentos, como por exemplo “ensino provocativo” e

“educação a partir do diálogo”, do/a aluno/a como produtor/a de sentidos sobre os conhecimentos, ou seja, como reelaborador/a de conhecimentos, como por exemplo “participação do aluno de forma ativa” e “atitude cidadã – agir sobre a realidade (grupos marginalizados e discriminados)” e do próprio conhecimento como nunca transparente e sempre incompleto e parcial, e por isso, sujeito a questionamentos constantes, como por exemplo “problematizar a realidade” e “ensino dialógico, dialético, historicamente contextualizado no tempo/espaço”

Já em relação às respostas para a questão 2: “Descreva alguma atividade desenvolvida em sala de aula com a utilização de tecnologia/s que, na sua opinião, tenha potencializado a educação crítica entre os alunos. Procure justificar sua resposta.”, trago no quadro abaixo, as atividades apresentadas pelos/as professores/as:

Quadro 2: Atividades apresentadas pelos/as professores/as na questão 2 do questionário.

a- Estudo de caso – em que alunos se posicionam a favor ou contra o mesmo assunto, a partir de vídeos.
b- Debate sobre aquecimento global – um grupo de alunos defende a sua existência e outro questiona, a partir de consulta de textos na internet e do filme Al Gore.
c- Pesquisa sobre lixo eletrônico.
d- Portfólio (coleção de atividades realizadas) avaliativo em curso a distância.
e- Atividade avaliativa – consulta em computadores e celulares.
f- Discussão a partir do documentário “O veneno está na mesa”.
g- Fotografar, no instituto, situações sustentáveis e não sustentáveis e posteriormente apresentar para os colegas.
h- Elaboração de um problema matemático com o conteúdo estudado, acessando virtualmente um artigo de uma revista que envolve a questão das penitenciárias no Brasil.
i- O aluno se inscreve e utiliza cursos online oferecidos por órgãos regulamentadores.
j- Uso do software ‘geogebra’ (software matemático que reúne geometria, álgebra e cálculo) aplicado ao estudo da construção de pontes.
k- Apresentação e discussão de vídeos e de músicas.
l- Diálogo para a construção de conhecimentos.

m- Apresentação de animação por computador, demonstrando o funcionamento de um motor de combustão, buscando despertar a curiosidade do aluno. O processo é complementado quando o aluno desmonta o motor e toca as partes que conheceu no vídeo.
n- Uso de data show para gerar discussões.
o- Elaboração de perguntas sobre determinado tema.
p- Pesquisa na internet sobre hábitos alimentares tendo como objetivo principal a reflexão sobre o cálculo da energia no corpo e o índice de massa corporal.
q- Discussão das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas a partir de um jogo.
r- Construção pelo professor de esquemas comparativos no quadro. Alunos fazem a leitura de textos complementares e, a partir de então, discutem o tema em questão.
s- Elaboração de circuitos eletrônicos com auxílio de programas de simulação.
t- Desenvolvimento de um produto final [telejornal ao vivo e com imagens pré-gravadas, sites, folders explicativos] com tema 'Questão Ambiental na Atualidade'.

Fonte: Autor

Já o vínculo das atividades propostas acima pelos/as professores/as com uma educação crítica, revela-se nas suas respostas (em torno de 50%) a partir: “do envolvimento dos alunos durante as atividades”, “potencialização da crítica dos alunos”, “enriquecimento do tema”, “geração de discussões”, “aumento da curiosidade dos alunos”, “aproximação dos alunos com a realidade de trabalho e de situações atuais”. Os outros 50% dos/as professores/as apenas descrevem a atividade, sem relacioná-la com os princípios de uma educação crítica.

Analisando as respostas dos/as professores/as, percebo que os temas abordados durante as atividades são socialmente relevantes e ao mesmo tempo podem estabelecer um rico diálogo entre escola e sociedade. Sendo assim, esses temas com certeza podem contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos/as alunos/as. No entanto, no que diz respeito à utilização de tecnologias como forma de potencializar uma educação crítica, constato que o papel atribuído às tecnologias é geralmente um papel secundário na aprendizagem. Esse papel secundário é recorrente nas respostas dos/as professores/as quando utilizam a expressão ‘a partir’ – “a partir do vídeo”, “a partir da utilização do celular”, “a partir da pesquisa na internet”. Logo, por que não adotar uma perspectiva de aprendizagem ‘com as

tecnologias', como no exemplo das atividades d- "portfólio avaliativo em curso a distância" e s- "elaboração de circuitos eletrônicos com auxílio de programas de simulação", em vez de 'a partir das tecnologias'? Nas duas atividades apresentadas acima pelos/as professores/as, percebo os/as alunos/as interagindo com tecnologias durante toda a proposta: desde o desenvolvimento da criatividade na elaboração do portfólio de avaliação, passando pelo seu envio/recebimento até a leitura do *feedback* desses portfólios. Da mesma forma, vejo os/as alunos/as utilizando tecnologias para desenvolver a habilidade de solução de problemas durante toda a atividade de simulação da elaboração de circuitos eletrônicos. Ou seja, os/as alunos/as são convidados/as, a meu ver, para desenvolver atividades por meios virtuais durante todo o processo, e não apenas 'a partir' de tecnologias para logo em seguida, utilizar as tecnologias mais tradicionais (cadernos, cartazes) para a produção final dessas atividades.

Por que não provocar nos/as alunos/as a noções de 'agência' e de 'autoria' para que desenvolvam variadas produções (documentários, telejornais, vídeo clips, pontes) com as diferentes tecnologias, como no exemplo das atividades j- "uso do software 'geogebra' aplicado ao estudo da construção de pontes" e t- "desenvolvimento de um produto final (telejornal ao vivo e com imagens pré-gravadas, sites, folders explicativos) a partir do tema 'Questão Ambiental na Atualidade'", em vez de somente serem utilizadas pelos/as alunos/as como fonte de informações, tendo esses/as alunos/as apenas como receptores das tecnologias? Nas duas atividades apresentadas acima, vejo os/as professores/as encorajando os/as alunos/as a serem protagonistas do processo de aprendizagem através do uso de tecnologias, ou seja, os/as alunos/as estão se envolvendo em atividades que podem contribuir para a formação da sua cidadania com/para o uso de tecnologias.

Por que não pensar em propostas de formação continuada de professores/as com/para diferentes tecnologias? Acredito, no entanto, que é preciso estar atento ao processo de inclusão de tecnologias no interior da escola, no interior da sala de aula. Esse deve ser, na minha ótica, um movimento coletivo de constante problematização da ação pedagógica. Nesse sentido, "toda mudança precisa ser consciente, sentida, fruto de reflexão, assumida. Posso dizer até que deve surgir aos poucos, amadurecendo a cada dia, com reflexões sobre as práticas pedagógicas" (BETTEGA, 2010, p. 112), e não como uma ação imposta da coordenação de ensino

aos/às professores/as.

## 5 FINALIZANDO TEMPORARIAMENTE AS DISCUSSÕES

A partir da pesquisa desenvolvida sobre os possíveis diálogos entre tecnologias e educação crítica, posso apontar algumas conclusões:

- \* a partir das leituras realizadas, compreendo que é possível aproximar estas duas áreas do conhecimento – educação crítica e tecnologias;

- \* no entanto, um número reduzido de professores/as instigam seus/suas alunos/as a vincular educação crítica e tecnologias durante todo o desenvolvimento das atividades propostas, incentivando esses/essas alunos/as a serem criativos e a solucionarem problemas, ou seja, a serem sujeitos cidadãos com/para o uso de tecnologias;

- \* um número significativo de professores/as demonstram, nas atividades apresentadas, pouca articulação entre educação crítica e tecnologias;

- \* essa pouca conexão entre educação crítica e tecnologias em atividades práticas ocorre, a meu ver, em função de uma certa carência na formação profissional inicial e/ou continuada voltadas para o ensinar e para o aprender com tecnologias;

- \* propostas de formação de professores/as que discutam, a partir de uma perspectiva teórico-prática, as tecnologias como potencializadoras de uma educação crítica, de uma educação voltada para o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, podem ser elementos-chave para diálogos mais produtivos entre essas duas áreas do conhecimento

- \* como uma proposta de formação continuada, sugiro que o/as professores/as desse campus do Instituto Federal Catarinense, reflitam e discutam coletivamente formas de maior articulação entre educação crítica e tecnologias, a partir das mesmas atividades apresentadas por esses/as professores/as para esta investigação.

## REFERÊNCIAS

- BETTEGA, M. H. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2010.  
BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar.

Curitiba: IBPEX, 2006.

BUSTOS, A.; RÓMAN, M. La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. En: **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 4, nº 2, p. 3-7, 2011.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LION, C. (et al.). Las tecnologías y la enseñanza en la educación superior - el caso de USINA. En: **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 4, nº 2, p. 107-117, 2011.

MAGGIO, M.; LION, C. **Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Proyecto de Investigación (2013- 2016)**. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012.

MEDEIROS, Z.; VENTURA, P. O conceito cultura tecnológica e um estudo no meio educacional. In: **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, nº 2, p. 237-251, 2007.

MENEZES JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C. & FRANCO MACIEL, R. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 33, Campinas: Pontes, 2013. p. 37-54.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

SARDINHA, A. **Comunicação e as novas tecnologias no contexto de atuação política dos movimentos sociais contemporâneos: um estudo do portal ilga.org**. In: Contemporânea, São Paulo, v. 9, nº 1, p. 46-59, 2011.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R.; MOITA, F. & CARVALHO, A. (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

## ANEXO

Texto de apresentação da pesquisa e questionário enviados aos/às professores/as:

Olá, colegas!

Sou Rubens Prawucki, professor da área de línguas no Instituto Federal Catarinense. Como o objetivo principal da pesquisa que desenvolvo atualmente é relacionar uso de tecnologias e educação crítica, gostaria de contar com a participação de vocês, refletindo acerca das questões abaixo. aguardo as reflexões até o dia 31 de março, pode ser?

Muitíssimo obrigado pelo envolvimento!

Abraços

1- O que você entende por educação crítica?

2- Descreva alguma atividade desenvolvida em sala de aula com a utilização de tecnologia/s que, na sua opinião, tenha potencializado a educação crítica entre os/as alunos/as. Procure justificar sua resposta.