

LDB 20 ANOS: O QUE MUDOU NA EDUCAÇÃO COM O AVANÇO TECNOLÓGICO?

Cibelle Amorim Martins

Sobre a falácia do avanço tecnológico

É notório que nos últimos tempos se tem discutido bastante sobre as transformações que a sociedade vem sofrendo em decorrência do avanço tecnológico. O discurso da “inovação” tem invadido todos os âmbitos sociais, particularmente a educação, anunciando profundas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. As pautas em debate são recorrentes: convergência digital, interatividade como imperativo e aprendizagens colaborativas. Se essas temáticas são pensadas para a promoção da qualidade da educação pública, há que se perguntar, se de fato tais mudanças podem ser observadas na escola. Antes disso, é preciso saber se as “ditas” práticas inovadoras oferecem condições aos indivíduos de atuar como instrumentos transformadores do *status quo* social.

Talvez seja exagerado considerar o avanço tecnológico pouco impactante nas práticas culturais e educativas. Observa-se algumas expressões típicas dessa tal “Era Digital”, como, por exemplo, o amplo acesso à informação, a velocidade comunicacional, a mobilidade do pensamento que hoje transita por meios físicos e virtuais separados por uma tênue fronteira. Mas quando nos aproximamos do fenômeno “cibercultura” com o olhar mediado pela lente da “inovação”, deparamo-nos com os mesmos comportamentos, no entanto, potencializados pelos dispositivos digitais. O consumo exacerbado, a espetacularização do cotidiano, o ter em detrimento do precisar, o parecer em detrimento do ser, e tantos outros comportamentos que demonstram ter havido pouco

ou nenhuma mudança nas práticas socioculturais num momento caracterizado por constantes mudanças representadas, sobretudo, pelas tecnologias digitais.

Este texto traz algumas reflexões sobre como se tem propagado o discurso das transformações advindas da Internet, dos novos espaços e tempos onde se tecem as interações humanas, desconsiderando, porém, um aspecto primordial: quem tem acesso a esses recursos. Mudaram as tecnologias apenas? Ou essa ampliação do acesso à informação é proporcional à inclusão social? Ou ainda, o maior acesso à informação corresponde à democratização da produção dessa informação? O que se tem construído de conhecimentos e comportamentos a partir das informações disponíveis? O que mudou em termos conceptivos, normativos ou de ordem social? Acima de tudo, nesses 20 anos de LDB, qual tem sido a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas políticas e espaços educacionais?

Poderia-se optar por mais aclamações ao mundo digital, à diversificação de conteúdos multimídia, ao que se tem denominado de aprendizagem colaborativa, ao ensino híbrido, ou ainda, aos processos multimodais de avaliação. O que haveria de novo após 20 anos de história da tecnologia educacional? Coloca-se aqui um debate voltado para os fenômenos educacionais ditos contemporâneos, mas que muito preservam das antigas práticas socioculturais e educativas de um ontem ainda presente. Um ontem que insiste em reproduzir as “velhas” práticas revertidas de um caráter inovador. Em duas décadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, em paralelo, de uma evolução tecnológica extraordinária, cabe-nos questionar quais são e onde podemos perceber as inúmeras mudanças tão amplamente proclamadas.

A própria LDB reconhece em seu Art. 32, item II, que a formação básica do cidadão deve se organizar mediante,

entre outros aspectos, “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. A palavra “tecnologia” aparentemente pouco enfatizada nesse trecho, precisa ser melhor analisada em termos de impactos no cenário educacional, principalmente no que se refere a políticas públicas voltadas para o uso das TDIC no espaço escolar. Essa análise *a priori*, tem sua relevância, pois a depender da forma como tais políticas são implantadas, revelar-se-á uma das duas dimensões compositivas das tecnologias: mera ferramenta pedagógica ou objeto de estudo multifacetado. Partindo do pressuposto de que essas duas dimensões são indissociáveis, entende-se que qualquer avaliação histórica sobre a legislação educacional e as tão faladas transformações tecnológicas, precisa ser realizada com base nesses critérios.

Para compreendermos as mudanças, caso existam, situamos o processo histórico constitutivo em três esferas evolutivas: noosfera, tecnosfera e miosfera; e no fenômeno educacional formado, segundo Moreira (1999), pelos fenômenos do contexto sociopolítico, do currículo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da gestão, este último entendido como um articulador dos demais (MARTINS, 2015). Seguindo esse percurso é que estaremos mais preparados e esclarecidos para se pensar quais valores fundamentam a sociedade atual, e se estes, juntamente com as tecnologias, vêm representando a emergência de práticas culturais e educativas inovadoras.

Nesse sentido, organizo esse debate em quatro partes. A primeira delas busca, numa tentativa meio cartesiana, realizar uma mensuração entre aquilo que se diz sobre o avanço tecnológico e o que se vê de mudança na prática educativa. Em seguida, num gesto um pouco positivista, procura-se trazer à tona as possibilidades tecnológicas para a concretiza-

ção de práticas educativas inovadoras. Num terceiro ponto de reflexão, com a dose de rebeldia necessária a qualquer processo de quebra paradigmática, convido os atores da prática educativa a pensar novos arranjos espaço-temporais para a educação. Finalmente, deixo para o deleite dos incansáveis e desespero dos acomodados, perguntas e mais perguntas em busca de respostas, as quais, provalmente, e que assim se propõem ser, provocarão o surgimento de outras questões. Em concordância com Albin Toffler, talvez a pergunta certa seja mais importante do que a resposta certa à pergunta errada.

Daquilo que se diz àquilo que se faz

Vamos então ao que se diz sobre inovação tecnológica e sobre tecnologia na LDB. Sobre inovação tecnológica é comum ouvirmos que atualmente a informação não está mais limitada aos livros, aos materiais impressos como jornais e revistas. Temos acesso quase que ilimitado a um grande volume de informações, não só textuais, mas em diferentes linguagens, suportes e mídias. Entre as diversas linguagens em que a encontramos podemos citar a linguagem textual, imagética, sonora e, num movimento de convergência tecnológica, a linguagem digital representada por seus hipertextos. Os suportes analógicos deram lugar aos suportes digitais, tornando possível o acesso a múltiplas plataformas com interfaces intuitivas, ampliando o poder de manipulação, organização, produção e distribuição de informações. Os vários meios disponíveis, desde computadores portáteis, tablets até aparelhos celulares com microssistemas operacionais e acesso à internet, oferecem um conjunto incontável de softwares que permitem a captação, elaboração, edição e compartilhamento de imagens e textos.

Será que a LDB acompanhou todas essas mudanças, renovando o projeto de educação para o ensino público? Será que juntamente com a estrutura em rede das interações sociais, as práticas educativas têm considerado essa nova dinâmica organizacional? Os valores formativos estão sintonizados com valores inerentes à “Sociedade da Informação”? O que diz dessa cibercultura é que o aluno e o professor não são mais os mesmos, ou não deveriam ser. Diz-se que a informação está em todo lugar, em todas as formas de representação. Diz-se que depois da Revolução Industrial, o que se vive é uma Revolução Informacional. A informação tanto é o novo produto, a nova mercadoria, como também é aquela que produz mercadorias, produz novos indivíduos. A informação automatizada, denominada de “Informática”, dita agora como devem ser as novas relações sociais, como se desenvolvem os novos ensinos, as novas aprendizagens. É como se o atributo digital da nova tecnologia alterasse completamente a nossa forma de produzir conhecimento. Pensamos da mesma forma que antes? Organizamos esse pensamento da mesma maneira? São perguntas que não tenho a competência de responder.

O que posso trazer para reflexão é meu entendimento sobre as aproximações entre a LDB e o avanço tecnológico, ou ainda, entre este último e as mudanças nas práticas educativas. Pelo que pude avaliar, a tecnologia ainda é vista de maneira isolada do processo educacional, algo que se deve apreender, dominar, utilizar e manipular, sem que se faça um profundo exame crítico sobre como estas tecnologias são concebidas e pensadas. Quando se fala em formação na modalidade a distância, no Art. 62, inciso 2º, as tecnologias são mencionadas como recursos específicos, e não como artefatos culturais comuns às práticas sociais de hoje. Ora, se o mesmo computador e a mesma internet que são instrumentos da

Educação a Distância, também estão presentes no cotidiano sociocultural e educacional, não se pode considerá-los como exclusivos do ensino a distância. Acaba por aí? Para a nossa surpresa, em se tratando de LDB, avanço tecnológico e novo projeto de educação, é só isso que se tem para apresentar.

A legislação educacional não leva em consideração a dupla dimensão da tecnologia, conforme dito anteriormente: ferramenta pedagógica e objeto de estudo multifacetado. Independente ser presencial ou a distância, o processo educacional é tecnologicamente mediado, e por assim ser, sofre os impactos do avanço tecnológico, devendo se apropriar e se munir dos novos recursos digitais. Enquanto objeto de estudo, a tecnologia ultrapassa uma visão instrumental (NEDER, 2010), precisando, portanto, ser problematizada em seus aspectos conceptivos e valorativos. Outro fator relevante da tecnologia é seu caráter transdisciplinar, ou seja, não é algo que possa ser tratado como uma matéria ou disciplina, mas um elemento que está entre, através e além dos conteúdos curriculares. Ousaria dizer que a tecnologia também atravessa todos os temas transversais, pois influencia significativamente suas formas ontológicas tradicionais.

O que se pode observar na prática educativa em decorrência do avanço tecnológico ainda são poucos projetos educacionais isolados, tido como modelos, mas que esbarram na realidade socioeconômica das instituições de ensino público. Apesar de se falar em velocidade comunicacional, ainda se mantém as interações unilaterais, em que o professor se coloca como centro da prática educativa, enquanto o aluno é reduzido à mero receptor de informações. Apesar do contexto tecnológico trazer como mudança a mobilidade cognitiva, ainda permanecemos com a estrutura de sala de aula com cadeiras enfileiradas e corpos estáticos. Mesmo com a diversificação dos espaço-tempos de aprendizagem, permanece uma

forte barreira entre o interior do espaço escolar e aquilo que acontece para além de seus muros.

Se por um lado alimentamos o discurso de uma educação inovadora, por outro lado, ou por falta de medo, ou por desconhecimento, ainda estamos limitados a exemplos isolados e com pouco poder repercussivo, respeitando, é claro, as peculiaridades de cada contexto, temos esperado por fórmulas e receitas que nos salvem desse emaranhado de possibilidades desconexas. Aliás, muito se tem recorrido ao contexto social como pretexto para as dificuldades várias que se colocam frente às investidas de mudança nas práticas educativas. Quando esse mesmo contexto social deveria ser motivo para alavancar um novo projeto de educação, não mais a serviço de estatísticas, mas a serviço de conquistas humanas no campo da cidadania. Diante da insistência em se reproduzir a ideia de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida e suficientemente preparada para dar um grande salto ao progresso, é mister lembrar que há personagens nessa história que são constantemente esquecidos.

Entre as possibilidades e as concretudes

Tem-se apontado três principais parâmetros das tecnologias que parecem embasar o discurso da mudança e do avanço: convergência, interação e colaboração. É recorrente falar de “convergência digital”, processo pelo qual as diversas linguagens midiáticas se integram em um só equipamento, o computador, conectado à internet. É possível acessar o rádio, a televisão, o jornal, os filmes, as músicas, as revistas, os textos diversos a partir de um só espaço virtual. Podemos escrever um texto, assistir a um filme, ler o jornal, ouvir a programação do rádio, falar ao telefone, realizar videoconferências, uma infinidade de recursos só com um simples acesso à internet, não só

pele computador, mas também por dispositivos móveis, como o celular. Isso é uma realidade hoje por conta do avanço tecnológico que proporcionou o desenvolvimento de recursos digitais e materiais multimodais, ampliando consideravelmente as formas de representação da informação e, conseqüentemente, as formas de organização e construção do conhecimento.

Sobre as formas em que é possível se produzir informação e construir conhecimento na contemporaneidade, está em emergência uma nova dinâmica social marcada pela atividade interativa (inter-atividade), significando mudanças no modo das pessoas se relacionarem, particularmente dentro do espaço escolar. Tem-se a oportunidade de repensar os papéis do professor e do aluno, reestruturando o fluxo comunicacional caracterizado antes por sua unilateralidade, permitindo que ocorram interações multilaterais. Os textos e as imagens estampadas nos livros, estão disponíveis atualmente em formatações interativas, que praticamente “falam” com o leitor. Os leitores contemplativos (SANTAELLA, 2013) que habitavam as bibliotecas e os livros paradidáticos, movem-se por entre as redes de informação, que, por sua vez, podem ser acionadas de qualquer dispositivo conectado à Rede de Alcance Mundial. Não obstante, além desse amplo espaço de mobilidade e sociabilidades, de onde nasce o leitor imersivo (SANTAELLA, 2013), encontra-se em crescimento uma aprendizagem que não mais se desenvolve individualmente; refiro-me ao movimento coreografado em performances colaborativas.

Nesse fluxo de informações inicialmente desconexas, vê-se a chance de sintonizarmos subjetividades e significações diversas, as quais podem estabelecer conexões por meio do diálogo e da colaboração. Talvez seja essa a oportunidade mais concreta de tecer redes educativas dialógicas (GOMEZ, 2004); talvez estejamos diante do grande momento de reavermos os princípios formativos que embasam as iniciativas e

as práticas educativas inovadoras. É esse o tempo de mudança, de experimentação de modelos pedagógicos nas escolas frente ao avanço tecnológico. Jamais se ouviu tanto sobre transformações. Jamais o mundo, a sociedade e os sujeitos estiveram tão abertos à quebra de paradigmas. Isso não significa, unicamente, equipar (maquiar) as escolas com os mais modernos aparatos tecnológicos, mas paralelamente a isso, fornecer subsídios teórico-metodológicos que auxiliem no uso dos recursos, potencializando-os.

Essa é a nova realidade que se impõe às instituições educacionais: a ressignificação de suas práticas dimensionadas no mundo digital, que, por sua vez, oferece espaços propícios ao desenvolvimento de novas aprendizagens e ensinamentos, novos conteúdos, novos processos avaliativos, novas formas de gestão da educação. A mudança no contexto socioeducativo, promovida pelas TDIC, reflete nos modelos de ensinar, aprender, avaliar, na organização do currículo e da gestão escolar. Para além da mera inserção tecnológica digital, a escola precisa atravessar uma profunda quebra de paradigmas, principalmente, relacionada às suas práticas educativas. Se não é esse o tempo, será que o perdemos? Qual teria sido o terreno mais fértil para tantas possibilidades de transformação educacional e social? Se este tempo se encontra no futuro, o que ainda está por vir que possa contribuir para a inovação tecnopedagógica? É difícil imaginar que falte recursos tecnológicos para se pensar em novas abordagens pedagógicas. Se assim o fosse, não estaríamos tão perplexos diante de tamanha rapidez com que o “novo” tem invadido o cotidiano.

É pelo que foi apresentado que surgem tantos cuidados ao se falar das TDIC como “milagres” da tecnologia. Se por um lado, as inovações tecnológicas nos oferecem amplas possibilidades de aperfeiçoar nossas formas de organização educacional, conseqüentemente, a qualidade das práticas

educativas, por outro lado, estamos sujeitos à redução do nosso poder frente às transformações sociais, quando postos apenas como agentes do sistema de produção e consumo desenfreado, que visa, muitas vezes, nos reduzir a meros espectadores dos processos decisórios na sociedade da qual fazemos parte. Retomo o que foi colocado anteriormente sobre as informações que produzem mercadorias, ou seja, de igual modo, ao invés de produzirmos e usarmos as tecnologias, somos usados e moldados por elas. Nossos corpos e comportamentos estão sujeitos a servir a um mercado de consumo, cuja preocupação única é garantir a sobrevivência do capital.

Não é precipitado, portanto, colocar a seguinte reflexão: o potencial transformador não se encontra nas práticas educativas? Se já temos um acervo interminável de recursos digitais, não é hora de inverter a responsabilidade da mudança investida na tecnologia, deslocando-o para os processos educacionais? Enxergar mudanças no discurso é muito mais fácil do que senti-las na prática. Listar uma infinidade de dispositivos, softwares, abordagens didático-pedagógicas e teórico-metodológicas nos parece, à primeira vista, mais simples do que vivenciar experiências inovadoras, imprimindo nos espaços e tempos a marca da efetiva transformação. Um projeto de educação que se apresente mais horizontal e multidimensional, descentralizado, flexível; um currículo itinerante, aprendizagens colaborativas, um “não” ensino ou um “menos” ensino, uma avaliação formativa e crítico-reflexiva, e um processo de gestão democrática, que leve em conta os diversos atores das práticas educativas.

Novas tecnologias não exigem novos paradigmas educacionais?

Deixando de lado a “falácia” da Era Digital, da Sociedade da Informação, convido os ontologicamente interessados

em pensar a educação como prática de mudança, contestação, problematização. Não é difícil perceber que são muitas e diversas as possibilidades de uso pedagógico e estratégias de apropriação das TDIC. Professores, pesquisadores e estudiosos apresentam, frequentemente, um rico acervo de técnicas, metodologias, atividades, projetos e abordagens teóricas que podem contribuir de maneira significativa para o processo de inovação educacional. No entanto, mesmo evitando o discurso da eficiência e da eficácia, ainda são escassas e isoladas as experiências bem-sucedidas em termos de novas práticas educativas. Indo mais além, as consequências favoráveis para a sociedade dessas mesmas práticas que se propõem transformadoras, pouco promovem o desenvolvimento de novos paradigmas para a educação.

Os vinte anos de LDB nos mostram que a educação se encontra defasada, e que é urgente pensar novos arranjos espaço-temporais para a prática educativa. Miranda (2009) alerta que não se pode refletir sobre os impactos das TDIC de forma genérica, principalmente quando tratamos dos processos de construção do conhecimento. O olhar deve estar voltado para o uso que os indivíduos fazem desses artefatos culturais, estes produtores da cultura digital. A efetiva inovação é percebida não nos códigos técnicos e nos aparatos tecnológicos, mas nas aplicabilidades que se desenvolvem embasadas numa visão de educação transformadora. Assim sendo, não são as tecnologias que promovem inovação, são os modos de utilização. Muitos delas não são desenvolvidas com finalidades educacionais, mesmo assim, os atores envolvidos na prática educativa podem usar a criatividade para pensar e orientar o uso para objetivos educativos.

Se constatamos a emergência de novas tecnologias, a resposta natural a esse avanço seria a emergência de novos paradigmas educacionais. No entanto, há um sentimento de

descontrole sobre a velocidade com que as tecnologias mudam, o que nos torna reféns e incapazes de nos apropriarmos, ao nosso tempo de assimilação, porque o processo é intenso e dinâmico. Vivemos entre o “ainda não” e o “já passou”; vivemos o tempo líquido, a modernidade líquida, a informação líquida, como denomina Bauman (2001). A nossa percepção escapa aos nossos olhos, tudo é muito instantâneo e efêmero. Paul Virílio já notava que a navegação nas redes sociais digitais amplia a espessura ótica das aparências do mundo real. Então, é muito provável que seja essa a hora de repensar as práticas educativas, incluindo o termo “digital” como elemento ontológico. As práticas educativas digitais seriam, pois, um indicativo de inovação educacional? Como as tecnologias alteram a natureza dessas práticas? Apesar das tecnologias representarem o ferramental, elas possuem uma base imaterial, cuja principal matéria compositiva é a informação.

A informação por si só não garante a construção de conhecimentos, mas é estratégica para tal. Sem informação, não há produção de conhecimentos. Se temos à disposição novas tecnologias que nos possibilitam pensar outros arranjos espaçotemporais para o funcionamento do processo educacional, então é crucial reconhecer o fato de que, sem o avanço tecnológico em curso, não se estaria debatendo sobre mudanças nos paradigmas educacionais. Entretanto, é perigoso nos limitarmos a esse reconhecimento. É necessário, sobretudo, vislumbrar um projeto de educação que corresponda proporcionalmente ao avanço em pauta. Significa dizer que a escola precisa passar por uma profunda reconfiguração, tanto da sua estrutura física e temporal, como dos seus percursos epistemológicos.

Os mais modernos aparatos tecnológicos não dão conta, sozinhos, dessa mudança paradigmática. Somente uma educação reflexiva, como a proposta por Shon, pode deter-

minar o verdadeiro movimento de inovação. O uso das ferramentas e recursos tecnológicos não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio propício para uma resignificação dos papéis e das práticas educativas. Colocam-se possibilidades tecnológicas surpreendentes na mesma medida que se põem as possibilidades educacionais. Ainda sim, a mudança nos espaços escolares é pouco perceptível e significativa. Tal ordem precisa ser alterada e as práticas inovadoras passarem a se desenvolver no mesmo ritmo da evolução tecnológica. A tecnosfera oferece um rico acervo de dispositivos e equipamentos a serem explorados pelos processos educacionais; a mídiósfera é um campo fértil de linguagens e representações cognitivas; a noósfera, enquanto esfera do pensamento humano, particularmente, do vasto campo teórico-metodológico e didático-pedagógico da educação, anseia por experimentar e usufruir da conjuntura tecnológica da qual faz parte a sociedade contemporânea.

Resta a nós, profissionais da educação, buscar alternativas para uma formação voltada à cidadania, com vistas ao controle humano sobre a estrutura técnica de nossas vidas (NEDER, 2010). Cabe-nos tentar superar qualquer forma de controle das tecnologias sobre as pessoas, escapando de um futuro distópico, em que nos tornamos meros “apertadores de botões”. Se a internet tem se constituído uma rede de fluidos, onde o poder tende a ser libertador (GOMEZ, 2004), procuremos assentar nossas práticas educativas em um processual, inacabado e contínuo movimento de aprendizagens significativas.

Assim como se caracterizam as redes sociais digitais, que os novos paradigmas educacionais contribuam para a reconstrução do projeto de educação vigente, levando em conta o que está no terreno/território político e sociocultural, visando educar para uma sociedade que avança rapidamente

em transformações científicas e tecnológicas, mas que ainda carece de cidadãos críticos capazes de combater disparidades socioeconômicas; educar para aprender a problematizar e questionar; educar para transformar; educar como um ato de criar e recriar ideias (FREIRE, 1981). Não seria essa a função social da educação?

Algumas perguntas para não concluir

Em tempos que indicam mudanças paradigmáticas na educação, por onde começar? Com a ousadia que se espera de uma educação transformadora, arrisca-se uma resposta para esta pergunta. Começemos por definir que projeto de educação queremos; antes disso, que projeto de sociedade queremos. Em busca dessa definição, podemos apontar os aspectos que não queremos. Não queremos exclusão e injustiça social, não queremos acúmulo de riquezas, centralização de poder. Não queremos violência, exploração desenfreada dos recursos naturais, não queremos políticos corruptos, direitos humanos desassistidos. Não queremos uma sociedade escrava do consumo, doente física e mentalmente. Não queremos a miséria assolando seres vivos, o lucro acima da vida e do bem-estar social. Não queremos um sistema econômico voltado unicamente para seus próprios interesses, para a manutenção de uma sociedade desigual.

Da mesma maneira, qualquer projeto de educação deve levar em conta os aspectos que precisam ser superados, aquilo que não se deve mais permanecer. Ao mesmo tempo em que há uma convergência tecnológica, deve haver uma convergência de saberes, e não a valorização de certos saberes em detrimento de outros. Não se quer mais as relações escolares engessadas em posturas hierárquicas. Não se trata da mera substituição de equipamentos, trata-se, antes, de uma



reconstrução conceitual de prática educativa e uma reconsideração dos sujeitos envolvidos. Não se pode mais admitir um sistema educacional excludente, baseado em seleção e classificação. Não cabe mais uma gestão centralizadora do espaço escolar; um ensino que visa apenas a transmissão de informação; uma aprendizagem que se reduz ao consumo de informações, um currículo gradeado; um processo avaliativo puramente diagnóstico.

Persistimos nos questionamentos: O que, por que e para que se deve aprender e ensinar? Como podemos aprender e ensinar, tendo em vista o novo cenário interacional mediado por tecnologias digitais? Que impactos a cultura digital provoca na cultura escolar? Como é possível processos educativos inovadores em meio a mudanças tão velozes, de difícil apreensão? Tudo que se deve integrar, conectar, descentralizar e difundir pelos diversos meios e espaços de interação demanda quebras paradigmáticas. Ter acesso à informação, produzir conhecimentos e modificar comportamentos são elementos indissociáveis para se pensar outro projeto de educação e de sociedade. Insistimos nas perguntas “Que escola queremos?” e “Que sociedade queremos?”. Mesmo assistindo o mundo mudar tão rapidamente, não se pode esperar que as transformações venham das tecnologias, no máximo elas facilitam. Entendendo a escola como um espaço privilegiado (ainda) de produção de conhecimentos, que seja seus atores a buscarem propostas alternativas que assumam efetivamente o status de inovação. E para não concluir, o que afinal é inovação?

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOMEZ, Margarita Victoria. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

MARTINS, C. A. *Práticas educativas digitais: uma cultura participativa em formação*. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MIRANDA, Carlos Educarado Albuquerque. *Pesquisa em educação e imagens, novas tecnologias e a busca pela interlocução*. *ComCiência*, Campinas, n. 10., 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora UNB, 1999. 130 p.

NEDER, Ricardo T. *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, 2010. 342 p.

SANTAELLA, Lúcia. *Desafios da ubiquidade para a educação*. *Revista Ensino Superior Unicamp – Especial Novas Mídias e o Ensino Superior*, Campinas, v. 9, p. 19-28, abr. 2013.