

TECNOLOGIA EDUCACIONAL DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTÉTICA DO EMPODERAMENTO NAS NARRATIVAS DISCENTES

*DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN BASIC EDUCATION:
AESTHETICS OF EMPOWERMENT IN STUDENTS' NARRATIVES*

*TECNOLOGÍA EDUCACIONAL DIGITAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:
ESTÉTICA DEL EMPODERAMIENTO EN LAS NARRATIVAS DISCENTES*

Wanderson Senra Michel

Mestre em Educação, Professor Universidade Distrito Federal (UDF). E-mail: wsenra_michel@hotmail.com

Margaréte May Berkenbrock Rosito

Doutora em Educação, Professora Programa Pós-Graduação Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: margaretemay@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como linha condutora a estética como gosto e desgosto, no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos. Este processo é analisado nas narrativas dos discentes do nono ano do Ensino Fundamental a respeito do empoderamento na utilização da Tecnologia Digital, ao perceber as sensações de gosto e desgosto pelo enfoque hermenêutico. Abordamos os conceitos de autonomia em Freire (2011), Educação Estética por Schiller (2002), indústria cultural em Adorno (2002) e Tecnologia Digital na educação com Papert (2008). Assim, analisamos se a relação com a tecnologia ocorre como mero consumo ou na possibilidade do sujeito ser construtor e produtor de conhecimento, compreendendo o trabalho de mediador do docente.

Palavras-chave: Educação Estética; Tecnologia Digital; empoderamento.

ABSTRACT

The following paper has as a guiding line the like and dislike aesthetic, in the development of the autonomy and emancipation of the subjects. This process is analyzed in the narratives of Elementary School ninth grade students regarding the empowerment in using Digital Technology, when they like or dislike the hermeneutical approach. The authors approach the concepts of autonomy in Freire (2011), Aesthetic Education by Schiller (2002), cultural industry in Adorno (2002) and Digital Technology in education according to Papert (2008). Thus, there was an analysis whether the relation with technology occurs as mere consumption or there is the possibility of the subject to construct and produce knowledge, including the role of teacher mediator.

Keywords: Aesthetic Education; Digital Technology; empowerment.

RESUMEN

El presente artículo tiene como línea conductora la estética como gusto y disgusto, en el desarrollo de la autonomía y emancipación de los sujetos. Este proceso es analizado en las narrativas de los discentes del noveno año de la Enseñanza Fundamental acerca del empoderamiento en la utilización de la Tecnología Digital, al percibir las sensaciones de gusto y disgusto por el enfoque hermenéutico. (2002), Educación Estética por Schiller (2002), industria cultural en Adorno (2002) y Tecnología Digital en la educación con Papert (2008). Así, analizamos si la relación con la tecnología ocurre como mero consumo o en la posibilidad

del sujeto ser constructor y productor de conocimiento, comprendiendo el trabajo de mediador del docente.

Palabras clave: Educación Estética; Tecnología Digital; empoderamiento.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma compreensão, por meio de narrativas orais, sobre a visão dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública do Plano Piloto do Distrito Federal, a respeito da importância da utilização da Tecnologia Educacional Digital (TED), à luz da dimensão estética.

A evolução tecnológica, com o objetivo de facilitar e aprimorar o aprendizado, vem desconstruindo o modelo tradicional em diversas modalidades de ensino. A visão clássica de ensino, ou seja, aquela em que o professor exerce o papel ativo de provedor de todo o conhecimento e o aluno o papel passivo de recebê-lo, está se transformando rapidamente com o advento das novas tecnologias. O novo modelo é centrado no aluno, que passa a ter um papel muito mais autônomo na busca do aprendizado e na construção do conhecimento, não apenas em uma determinada área.

Diante do exposto, elege-se como questão central desse estudo o sentido da dimensão estética na inclusão digital na visão dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II da rede pública na Escola Classe Polivalente do Plano Piloto do Distrito Federal. Assim, abre-se o questionamento sobre quais os limites e possibilidades da tecnologia digital para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos-alunos, tendo-se como hipótese que isso se dá via estética no uso da Tecnologia Educacional Digital.

A realização desse estudo focaliza a questão estética e justifica-se pelo fato de que a dimensão estética na Educação raramente é contemplada e tem sido pouco estudada, apresentando-se como uma lacuna no estudo sobre os processos de inclusão digital nos processos formativos no Ensino Fundamental II, na Educação Básica. Neste estudo, a estética envolve as sensações de gosto e desgosto das relações que estabelecemos com os objetos e pessoas. Essas emoções carregam um saber epistêmico, geralmente, desconsiderado nos processos formativos, que primam apenas pelo desenvolvimento cognitivo.

Para alcançar esta discussão serão abordados conceitos de Educação Estética, massificação cultural, autonomia, curiosidade estética e curiosidade epistemológica como condição de apropriação e produção de conhecimento como valor estético, além da Tecnologia Digital na educação, com enfoque na inclusão digital para formação do cidadão no contexto da contemporaneidade.

Contextualização da pesquisa: aspectos metodológicos

Para coleta de dados utilizou-se a Entrevista Narrativa, proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), que compreendeu quatro momentos. Primeiramente, a preparação, como uma dinâmica de aquecimento, para atender este momento fez-se uso da narrativa fílmica: o filme **Divertida Mente** (*Inside Out*, Disney Pixar, EUA, 2015). A ideia de se utilizar este filme é a de aflorar, mesmo que de forma subliminar, a dimensão estética que emerge nas emoções de gosto e desgosto nos entrevistados sobre o uso da Tecnologia Digital Educacional materializados nos sentimentos de medo, angústia, tristeza, alegria, nojo.

Em seguida, tivemos o momento da pergunta, quando os alunos do nono ano foram colocados na Roda de Conversa, em que se lança a pergunta: “Contem-nos do que vocês gostam e não gostam do uso do computador na escola?”. Depois, tivemos mais questões, que se fizeram necessárias, visando o objetivo da pesquisa. Após o término das narrativas, aconteceu o que definimos como fechamento da narrativa, com a seguinte pergunta: O que vocês propõem para o melhor uso da Tecnologia Digital na escola?

As narrativas foram gravadas e transcritas. Para manter o anonimato das fontes, todos os alunos nomes fictícios, como: Noah, Alison, Adriel, Camille, Kalebe, Mizael, Jessé, Alcione, Valdeci, Ximenes, Uriel e Nataniel.

A organização dos dados seguiu a Análise Temática na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2002), seguida do mapeamento da experiência estética dos momentos formativos presente nas narrativas discentes, sob o enfoque hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2000).

Na hermenêutica de Gadamer (2000), o gosto é a ponte entre a cultura histórica

e a estética, a cultura lógica e a científica, o encontro entre os filósofos analíticos e os continentais, no qual o gosto possui a habilidade de julgar e criticar sem a utilização de princípios absolutos. Esta visão conceitual permite que compreendamos a comunicação existente entre os atores sociais e suas atividades práticas compartilhadas de forma racional, como também a construção de ações sociais do conhecimento. Analisando um pouco mais esta intersubjetividade do julgamento estético, Gadamer sustenta que o julgamento poderá abranger o contexto local do sujeito, como também abarcar o contexto do senso comum num movimento constante de refinamento dos julgamentos estéticos cotidianos. Podemos sintetizar a visão desse autor conjecturando que se o gosto é fruto do sentido do sujeito, o julgamento obrigatoriamente deverá ser feito também pelo mesmo meio.

Aspectos estéticos no uso da Tecnologia Digital Educacional

Quando uma pessoa afirma que gosta ou não gosta de algo, não necessariamente esta declaração será acompanhada de uma justificativa, pois gostar ou não gostar de algo não é um argumento e dessa forma não necessita de justificativa de afirmação. Podemos contestar um fato caso ele tenha sido mal revelado, como também podemos contestar uma opinião se os valores expostos não se correlacionarem com o sistema de valores ao qual estamos inseridos, porém, não podemos contestar um sentimento, pois ele é próprio de quem o está sentindo. Se gostamos ou não gostamos, se o achamos um absurdo ou não, isso não mudará o fato de a pessoa senti-lo daquela maneira. Esse sentir envolve a estética presente na relação.

Schiller (2002), para a compreensão da estética, focaliza a natureza humana, que é ao mesmo tempo sensibilidade e razão, que pode ser equilibrada pela Educação Estética, que se realiza para a arte e pela arte. Para o autor, o ambiente educativo deve ser visto como um *lócus* para a aprendizagem estética. Nesta perspectiva, deve-se levar em conta que a estética do ambiente no espaço escolar encontra-se desde a arquitetura, mobiliário e equipamentos, até em sua conservação, além de fazer-se presente nas relações interpessoais. Schiller (2002) defende que a arte deve ir além e penetrar completamente

na sociedade.

Neste contexto, Freire (2011) considera que estética e ética estão intrinsecamente ligadas numa relação “homem-no-mundo” e na construção do seu “ser-no-mundo-com-os-outros”, cuja relação envolve pessoas, sociedade e o sensível.

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 1997, p. 41)

Nesse sentido, cabe ressaltar as palavras de Adorno (2011) para quem a educação, antes de qualquer coisa, deve ser crítica, uma vez que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2011, p. 121), devendo ter condições de entender a sociedade e suas crueldades, servindo como base formadora da consciência dos indivíduos.

Consoante, Freire (1980) nos diz que quando a consciência promove a transformação na realidade, esta não pode existir fora da *práxis*, é necessário que haja uma ação e uma reflexão permanente, pois

[...] a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais [...] a conscientização, que se apresenta como um processo determinado deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. (FREIRE, 1980, p. 27)

Em Adorno, o feio ou o bonito resultam do conceito de massa cultural que, por sua vez, vincula-se ao conceito de estética da indústria cultural, que “abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela

excluído”. (ADORNO, 2002, p. 17).

Para Freire (2011), essa visão não deixa espaço para que haja “decisão humana” ao sujeito que não decide, não participa, restando-lhe apenas a opção de consumir o que lhe é proposto. Adorno (2011) complementa as ideias ao falar que,

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; [...] desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 2011, p. 182)

Em Freire (2011) e Adorno (1988) encontramos a importância que eles dirigem a uma educação que conceba a experiência formativa como um processo estético e ético, haja vista a relação de construção da autonomia e emancipação do sujeito em ambas.

Caso isso não ocorra, o indivíduo sofrerá influência dessa massificação cultural, terá seu direito de pensar subtraído, culminando no que Adorno (1988) chama de processo de semiformação. A conquista da autonomia quebra este ciclo e acontece quando o sujeito se posiciona na condição de ser e estar no mundo, no qual a “necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”. (FREIRE, 2011, p. 16)

A dimensão estética no espaço da sala de aula pode encontrar-se no desenvolvimento da autonomia e emancipação quando o aluno assume o papel de investigador na *internet*. Contudo, neste processo de busca do desenvolvimento é possível que se depare com muitas informações não fidedignas, prejudicando assim o seu ciclo de formação. Neste caso, como nos diz Valente (1999), entra em cena novamente a figura do professor mediador.

A Internet está ficando cada vez mais interessante e criativa, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se o aprendiz não tem um objetivo nessa navegação ele pode ficar perdido. A ideia de navegar pode mantê-lo ocupado por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão e transformação dos tópicos visitados em conhecimento. Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é

trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao professor suprir essas situações para que a construção do conhecimento ocorra. (VALENTE, 1999, p. 28)

Esta mesma inquietação é colocada por Papert (2008), quando, no início do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a preocupação maior era em desenvolver uma Cultura Digital que não reproduzisse meros consumidores de tecnologia. Esta preocupação encontra fundamento na crítica de Adorno (2002), em relação à massificação cultural, como também na educação libertadora de Freire (2011).

Minha mensagem ampla para quem queira influenciar ou apenas entender o desenvolvimento da informática na educação [...] não é acerca de uma droga de produto após o outro. Sua essência está no crescimento de uma cultura, e ela pode ser influenciada construtivamente apenas quando entendemos e fomentamos tendências nelas presentes. (PAPERT, 2008, p. 153)

A práxis social tem dado maior valor ao aspecto regulatório dos sistemas, não permitindo que o sujeito da educação potencialize a sua emancipação, devido a enxergar apenas a vertente cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. Devido a estes fatores é que durante anos a fio a educação como nós conhecemos tem supervalorizado a razão, o pensamento lógico e analítico, deixando de lado o campo das emoções, não permitindo o desenvolvimento da sensibilidade, bem como das habilidades artísticas, expressivas e criativas, mesmo sabedores que tais habilidades são imprescindíveis para o sucesso social e do perfeito equilíbrio humano.

A estética do empoderamento na visão dos alunos: o não dito no gosto

Na perspectiva hermenêutica, nem sempre o gosto é revelado claramente na fala, muitas vezes aparece no discurso não dito, que para ser analisado, precisa de maior atenção e sensibilidade. Neste sentido, entendemos que a maioria dos seres humanos

tem um sentido mais aguçado que outro. Por isso encontramos nos discursos desses alunos pensamentos que são visuais, auditivos e sinestésicos, ligados às sensações e aos movimentos, o que serve para desvelar o gosto, mesmo que o aluno não o faça através da linguagem verbal.

A combinação de alguns sentidos pode ser percebida nas falas e foram registradas, como foi o caso de Noah (2017) ao relatar sua forma de aprender.

Uma aula boa não é uma aula da pessoa falando, é uma aula bem explicada, é você olhar o que as pessoas estão falando, sensitivo. Em uma aula de geografia, o professor tá falando de relevo, se você tem imagem do relevo você consegue assimilar, mas se num tem imagem, você não consegue assimilar, você não sabe nem o que tá desenhado, aí fica difícil. (Noah, 2017)

Nesta fala, observamos o gosto revelado pelo contexto total da utilização da tecnologia. Vemos também que neste caso os sentidos audiovisuais são mais desenvolvidos neste aluno e isso o ajuda na apropriação da matéria. Já para Ariel notamos que o sentido que está mais aguçado nele é o auditivo, uma vez que o mesmo grava as aulas e depois fica ouvindo em casa o conteúdo repetidamente, em um processo de escutar e repetir em voz alta até que lhe dê condições de fixar a matéria. “O melhor jeito de gravar é você falando em voz alta.” (Ariel, 2017)

Para atender a este universo de apelos ditos e não ditos de uma sala de aula, o professor deve qualificar sua prática à medida que interage com as demandas, que são diversas e em muitas das vezes não definidas. Notamos que nas falas apresentadas, o apelo dos alunos é para que o professor disponibilize ou utilize novas formas que os auxiliem na compreensão do que está sendo ministrado.

Nesta perspectiva, precisamos entender como cada aluno é sensível numa determina área e acaba por perceber seu gosto, associado às situações que geram prazer na utilização. Assim, Noah (2017) tem visão espacial, necessita de apoios visuais para se posicionar e entender o conteúdo. Ariel está mais voltado para o verbal, precisa da escrita, do som para conseguir memorizar o conteúdo.

Vale destacar que estas são apenas amostras do processo. O mesmo pode ser

dito quando lançada a seguinte pergunta: “O que vocês gostam e não gostam no uso da tecnologia digital na escola? ”, quando Mizael de imediato respondeu: “Uai, tudo né. A tecnologia que a gente tem não pode usar na sala de aula.” (Mizael, 2017)

Nesta fala, encontramos a tristeza na proibição do uso das tecnologias digitais dentro da sala de aula, sendo este antagonismo o gerador de conflitos na relação entre construir e aplicar e, por conseguinte, o questionamento entre meios e fins. Neste momento, percebemos como o processo de empoderamento se dá através da utilização da tecnologia, vinculada diretamente ao gosto.

A íntima familiaridade na utilização da tecnologia por este sujeito consegue imprimir implicitamente que o manusear de tais ferramentas digitais o torna construtor e proprietário de novos conhecimentos, gera domínio e prazer ao praticá-la, inclusive dentro da sala de aula o que promove o empoderamento do sujeito. Temos também a vivência dos alunos em outras instituições de ensino do Distrito Federal:

É o mesmo que eles colocam nos *tablets*, eles usam os *tablets* para pesquisarem as matérias. [...] o celular é permitido em algumas escolas aqui do DF mesmo, muitos alunos não prestam atenção, muitos alunos não estão nem aí, [...] tem o uso do celular positivo e o uso do celular negativo e assim, os alunos não são honestos suficiente pra falar assim, não vou usar o celular pra nada disso. (Camile, 2017)

Neste viés, precisamos perceber é o que o discurso demonstra mesmo no não dito. O gosto é o não dito na utilização da tecnologia, já que a narrativa revela o gosto pelo empoderamento no uso de *tablets*, o gosto de sentir incluído na cultura digital. Por outro lado, podemos também sugerir que tal discurso esteja dentro de uma lógica inclusiva de aparências economicistas, o “eles usam os *tablets*” soa com aparente significado de que ser consumidor já é o bastante para ser considerado sujeito incluído digitalmente. Neste sentido, a fala demonstra que basta fazer uso para que o sujeito se empodere, mas entendemos que isso passa pela leitura crítica que se faz das informações, bem como da sua relação com o contexto, para então conseguir construir o conhecimento, que gera o real empoderamento.

Este sentimento pode ser uma grande oportunidade da escola para não ficar indiferente ao uso da tecnologia. Busca-se então superar a visão instrumental, migrando e intensificando gradativamente o uso das tecnologias como suporte ao processo de formação e autonomia. Esta percepção fica mais clara nas palavras de Lemos (2011):

Acho que mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente, mantendo-se senhor dos seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato. Tanto quanto o capital técnico, os projetos de inclusão digital devem fazer crescer os capitais social, intelectual e cultural. Deve-se ir além dos fatos ou dos artefatos. A inclusão pressupõe autonomia, liberdade e crítica. (LEMOS, 2011, p. 19)

Assim, podemos perceber como se alcança o real empoderamento, que gera o gosto pela inclusão digital. Em relação a esta visão encontramos nos relatos de Ximenes (2017) palavras de consonância, como também de concordância com Camile (2017).

Como ela disse, ela citou alguns exemplos de escolas que usam *tablets* para incentivar a matéria [...] você não fica só no que está escrito no livro, o que foi escrito por um, dois, três escritores graduados. Na internet você pode ter um leque maior de informações à sua disposição. (Ximenes, 2017)

Este aluno entende a usabilidade das TIC em sala de aula como sendo a oportunidade da navegação livre, do empoderamento, no qual a internet figura como o universo oceânico das informações, por meio do qual se revela novamente o gosto pela inclusão digital, mesmo que não expresso diretamente.

Este conjunto de técnicas materiais e intelectuais, ao qual Lévy (2011) chamou de ciberespaço e cibercultura, permite o desenvolvimento das práticas e atitudes, como também proporciona o aprimoramento dos valores que evoluem juntamente com o crescimento da internet.

A partir do momento em que o aluno passa a entender o poder da tecnologia e como isso pode influenciar a sua educação e a de seus colegas, começam a surgir novos

usos, novas ideias e soluções informacionais para os problemas do dia-a-dia da escola. Nas falas a seguir, encontramos a preocupação, e ao mesmo tempo, a solução, no pensar desses alunos, para um problema que aflige os estudantes do CEF Polivalente, sobre livros e materiais didáticos.

Ou, como por exemplo, eles tão usando uns livros ai, tipo livro de história mesmo, que é de 2013, ele não tem conteúdo tipo o impeachment da Dilma, citar um exemplo aqui, que com a internet a gente ampliaria isso. (Ximenes, 2017)

E ainda não iria precisar trocar os livros, o governo poderia criar um programa, tipo educação para atualizar os *tablets* e restringir acesso somente a alguns sites, estabelecendo um dispositivo próprio de ensino. (Ariel, 2017)

Estes discursos são decorrentes da produção e disponibilização de textos que de forma progressiva estão migrando do formato impresso para o formato digital. Esta forma de interação com a leitura e escrita é decorrente da quase permanente conexão a que estamos imersos diariamente, permitindo ao sujeito difundir e potencializar seus hábitos de leitura e escrita, como também discutir seu uso, limites, possibilidades e experiências.

Provavelmente o que o relato desses alunos esteja querendo nos demonstrar é que a função cognitiva deles também passou por processo de transformação e encontrou nos hipertextos novas formas de leitura/escrita, que, ao não mais trabalhar com a linearidade e sim com as características oriundas dessas novas mídias, permitiu incorporar a maleabilidade e a mobilidade, dando abertura para os *hiperlinks* direcionarem os “saltos” entre textos, vídeos, imagens e sons.

Esta coautoria implícita nas falas desses alunos nos permite dizer que eles estão se tornando sujeitos ativos autônomos, na medida em que escolhem quais caminhos querem seguir na leitura, na escolha de quais autores querem ler, ou ao fazerem críticas nos *blogs* e redes sociais, como também rescrevendo os textos conforme as suas percepções, por exemplo.

Este processo de desenvolvimento da autonomia e da emancipação passa pelo gosto trazido por meio do empoderamento gerado pelo uso efetivo da tecnologia. Esta

relação entre o aluno e a construção do conhecimento deverá ser despertada pelo professor através de métodos e estratégias com o objetivo de se obter uma melhor aprendizagem, não delegando esta atribuição a ferramentas, técnicos de informática, fornecedores de algum tipo de *software* ou qualquer outro tipo de programa pedagógico com fins comerciais. Quando este gosto é despertado no aluno, o mesmo fica mais propenso a participar e se envolver nas temáticas, buscando assim novos elementos que contribuem para o entendimento das disciplinas, que na maioria das vezes acontece em ambiente extraclasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As definições e propostas apresentadas neste artigo por diversos autores sobre o ambiente digital fortaleceram ainda mais a preocupação que muitos educadores possuem, que é a de não desenvolver uma Cultura Digital que reproduzisse consumidores de tecnologia, mas sim de sujeitos autônomos e emancipados que passa pela dimensão estética nos processos formativos, como possibilidade de sensibilização dos sujeitos para que se colocasse assuntos pertinentes em discussão, de modo a alcançar além do racional, o desenvolvimento das emoções do gosto e do desgosto.

Nas narrativas analisadas percebemos que os alunos se posicionam na busca de alternativas que os façam entender por que a escola ainda não lhes permite utilizar o que de melhor as tecnologias lhes oferecem. Contudo, é essencial destacar que estas possibilidades de mudanças efetivas com relação ao uso das TICs, como analisado no texto, precisam ser acompanhadas de forma consciente, dando condições ao aluno de se tornar sujeito crítico e criativo no momento que ele interpreta e analisa o contexto distante da passividade e da reprodutibilidade.

Dessa forma, percebemos como os limites e as possibilidades da tecnologia digital para emancipação do sujeito, passam pela formação do professor, pelo empoderamento no uso da tecnologia, como também pela necessidade de criticidade no uso das tecnologias de informação e comunicação, de tal modo que o aluno se perceba como construtor e

produtor de conhecimento e não mero consumidor de informações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização** - teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Moraes, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90-113.

LEMOS, André. Prefácio. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L., (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2011.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

VALENTE, José A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: O fazer e o compreender
In: VALENTE, José, A. (org) **O computador na sociedade do conhecimento.** OEA_NIED/
UNICAMP, 1999. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea>> Acesso em: 13 mai.
2018.