

## CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E PROJETO DE NAÇÃO

CURRICULUM, TECHNOLOGY AND NATIONAL PROJECT

CURRÍCULO, TECNOLOGÍAS Y PROYECTO DE NACIÓN

### Fernando José de Almeida

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC SP. São Paulo, SP - Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6498-3427>, e-mail: [fernandoalmeida43@gmail.com](mailto:fernandoalmeida43@gmail.com)

### Maria da Graça Moreira da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC SP. São Paulo, SP - Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4798-9122>, e-mail: [mgnoreira@pucsp.br](mailto:mgnoreira@pucsp.br)

### RESUMO

Esse artigo tece o diálogo entre cultura e educação, tendo a cultura digital como uma das mediadoras e a construção do currículo como eixo central para o projeto de nação. Não se esquivam as contradições, retrocessos e incoerências que permeiam esse diálogo, nem os avanços caminhados na escola republicana. Destaca os perigos que podem enviesar esse diálogo e os retrocessos transvestidos de inovação educacional. Pondera as armadilhas ideológicas e conceituais que a sociedade de consumo e a economia financeira colocam à função social da escola, do currículo e do papel das tecnologias na educação. Analisa as políticas públicas e seus avanços, concluindo que a integração entre tecnologias e currículo pode se mostrar como um dos caminhos, quando tratam das tecnologias como meios para a humanização, para o empoderamento e para a libertação com vistas à qualidade social da educação.

**Palavras-chave:** Currículo; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Cultura digital.

### ABSTRACT

This paper presents the dialogue between culture and education, with the digital culture as one of the mediators, and the construction of the curriculum and as a central axis for the national project. The contradictions, setbacks, and inconsistencies that pervade the dialogue, nor the advances made in the republican school, cannot be avoided. It highlights the dangers that can hinder the dialogue and the setbacks of educational innovation. It considers the ideological and conceptual traps that the consumer society and the financier economy place on the school social function, the curriculum, and the role of technology in education. It analyzes public policies and their advances, concluding that the integration between technology and curriculum can be shown as one of the ways, when dealing with technology as means for humanization, empowerment, and liberation, with a view to social quality of education.

**Keywords:** Curriculum; Digital Information and Communication Technologies; Digital culture.

### RESUMEN

Este artículo establece el diálogo entre cultura y educación, asumiendo la cultura digital como una de las mediadoras y la construcción del currículo como eje central para el proyecto de nación. No se evitan las contradicciones, retrocesos e incoherencias que penetran ese diálogo, ni los adelantos alcanzados por la escuela republicana. Destaca los peligros que pueden afectar ese diálogo y los retrocesos travestidos de innovación educativa. Sopesa las trampas ideológicas y conceptuales que la sociedad de consumo y la economía financiera imponen a la función social de la escuela, del currículo y del rol de las tecnologías en la

educación. Analiza las políticas públicas y sus adelantos, y concluye que la integración entre tecnologías y currículo puede presentarse como uno de los caminos, cuando se perciben las tecnologías como medios para la humanización, para el empoderamiento y para la liberación, con miras a la calidad social de la educación.

**Palabras-clave:** Currículo; Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación; Cultura digital.

## INTRODUÇÃO

O debate central deste artigo está focado na análise das armadilhas ideológicas e conceituais que a sociedade de consumo e a economia financeira colocam à função social da escola, da aprendizagem, do currículo e do uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) na educação. Tal análise, ainda que parcial pelo exíguo espaço de um artigo, destaca cinco pontos desta trilha pelo entendimento dos impasses que tais questões nos colocam, ao educador e à sociedade.

A primeira pista da análise é dada pela descrição crítica da conjuntura internacional da economia e de seus rebatimentos nas políticas dos estados-nação mais atingidos pela fluidez financeira.

A segunda, o desmonte de algumas (ou muitas) seguranças da economia que rebatem no esvaziamento político dos mecanismos de funcionamento do Estado e na perda de confiança na democracia.

A terceira, os partidos políticos entram em um processo de “desacreditação” pela sua incapacidade de gerar plataformas eficazes resultantes de compromisso com a população, como a geração de empregos, distribuição de rendas ou de garantias sociais, como saúde, educação ou proteção de velhice.

A quarta, o sistema educacional formal fica abalado, pois as referências de projeto de nação, ao se esmaecerem, tornam o currículo — sua âncora organizativa — uma massa inconsistente para a formação de pessoas que, pelo conhecimento, possam compreender, participar e transformar a realidade, que é desigual, injusta e concentracionária.

A quinta, o acesso, a informação, a análise crítica da realidade e a produção de conhecimento hoje passam pela apropriação das tecnologias como linguagem, como poder e como cultura, e tal acesso é olhado aqui de modo integrado com todas as 4 questões apresentadas anteriormente. Busca-se assim, com este olhar sobre as tecnologias, refletir sobre o uso das TDIC como um fator de discriminação e exclusão social, assim como para evitar uma visão sobre elas que as alia a uma campanha na direção da

“desescolarização” ou da desvalorização da escola como agente de transformação cultural e social e seus territórios educativos.

O debate nacional sobre currículo vem sendo enviesado por fortes marcas conservadoras travestidas de modernidade, o que desfigura enganosamente a direção do debate. É sobre estas preocupações que o artigo caminha.

### **Currículo e contexto: fluidez econômica e liquidificação política**

Mais do que nunca é relevante inserir as questões curriculares nos contextos da economia e da política, já que o conhecimento é impregnado de dimensões políticas e marcado por finalidades econômicas.

A segunda década do século XXI “consolida a liquidez”!

Por contraditório que possa parecer, a “volatilidade” das economias, reverberadas ao extremo pelas tecnologias digitais da informação e comunicação de dados, se torna cada vez mais “sólida” como um modelo que se estabelece firmemente no sangue das organizações políticas, em dimensões sempre mais transnacionais. A função do estado-nação se volatiliza, reduzindo-se a cada dia, e sendo questionada em todas suas dimensões. O mercado, seu contraponto, se consolida como resposta ao desenvolvimento econômico e social.

Bauman e Bordoni (2016, p. 89), aludindo ao período pós 2ª guerra, jogam luz precisa sobre o tema quando afirmam:

[...] a globalização, necessária para as multinacionais remediarem o problema da superprodução, acarretou, como uma espécie de efeito colateral, a eliminação de fronteiras e o esvaziamento das garantias sociais e a representação democrática, num processo que tem sido chamado de separação entre o poder e a política.

A desfiguração política em que se encontram muitos estados árabes, principalmente os produtores de petróleo, e nações latino-americanas, evidencia a enorme luta dentro dos estados nacionais. Essa luta se manifesta ao se contrapor a função do Estado — organizador de tensões sociais e de distribuidor das condições econômicas, contra o mercado de dimensão liberal hegemônica, cujas virtudes são exacerbadas em suas promessas e prazos.

Dentro deste cenário, todas as forças vivas das sociedades se organizam, sobretudo aquelas que buscam construir a sedimentação de um desses modelos. No caso do Brasil, país absolutamente importante como economia e como território geoestratégico no mundo, as questões sobre a função do estado e do mercado se colocam como nunca, neste início de século. Tal é o debate de fundo das recentes mudanças políticas no Brasil e nos países vizinhos, absolutamente todos!

Ora, de todos os espaços sociais e políticos onde se busca construir hegemonias, o currículo se evidenciou como estratégico. O que palidamente ficou evidenciado nos movimentos escolanovistas nos anos 30 do século XX — a busca da escola, do conhecimento, da formação de ideologias para a pavimentação de um novo modelo republicano que viria a se estabelecer no Brasil —, pretendia fugir da organização de sociedade ditada pelo modelo ideológico agroexportador — quase colonial. Naquele contexto, a escola pública cresceu, foi se tornando obrigação do Estado e com perspectivas da educação universal, gratuita e leiga.

A segunda década do século XXI, sobretudo, se apresenta como tempos de reverberação de uma mesma disputa de campos políticos e econômicos, tendo no currículo — alma do sistema escolar — um baluarte a ser tomado, conquistado e implantado. Claro que as conquistas passam por inúmeras outras áreas como a da comunicação, a da apropriação das tecnologias, a dos espaços aéreos — onde se encontram os maiores rios do mundo<sup>1</sup> —, as do domínio das reservas aquíferas subterrâneas, as da mobilidade urbana, as do envelhecimento da população e, sobretudo, a da geração de trabalho e renda. Mas, dentro de amplo cenário, a educação é agora percebida não apenas como formadora de campos de trabalho e passagem do conhecimento acumulado às gerações futuras, mas como campo de formação de valores para a organização social. Campos de luta montados para a construção de hegemonias e contra-hegemonias. As TDIC também, como redes que viabilizam formação de pensamento e de valores, tornam-se campo de disputa, mormente quando começam a se tornar elementos constitutivos do espaço escolar e não apenas instrumentos lúdicos ou motivadores da aprendizagem.

### Dilemas falsos?

---

<sup>1</sup> A maior quantidade de água da Amazônia não está nos rios nem no subsolo, mas nas nuvens que cobrem a região.

Os debates curriculares que se produzem no Brasil na terceira década do século XXI são atravessados, em termos gerais, por temas polarizados: a cultura e a educação, as ciências e as humanidades, o trabalho e a reflexão, entre outros. Esses temas se articulam. Embora toda a educação seja um ato de cultura, nem toda a cultura é educação. Sendo assim, a distinção entre elas ajuda a entendê-las e acompanhar-lhes o diálogo. Além da distinção formal entre uma e outra, é bom constatar que o diálogo entre cultura e educação, ciências físicas e humanidades, mundo do trabalho e mundo da reflexão se marcam por alguns falsos dilemas.

Tais falsos dilemas espalham-se em outros domínios pelos quais atravessa a educação escolar: a filosofia e a ciência. No sentido de esclarecer as aparentes contradições entre estes campos, ciências e filosofia, entre cultura e educação, fazer e pensar, Maldonato (2016, p. 214) afirma:

É necessário um diálogo mais cerrado entre a ciência e a filosofia, sobretudo para aumentar a consciência de que a descoberta científica vem permeada de questões filosóficas fundamentais. Por outro lado, se a filosofia se isolar narcisisticamente dentro de suas fronteiras não terá mais territórios a explorar e a possibilidade de definir a ciência e a filosofia, a partir de suas mútuas fronteiras seria totalmente desesperada. Conhecer significa também intensificar e valorizar os vários pontos de contatos entre estas duas fronteiras do conhecimento.

A escola nasce, desenvolve-se, toca-se afetivamente, encanta-se, analisa, experimenta vivências, estuda a cultura, produz cultura, filosofia e ciência, mas não se reduz a elas. Se pensarmos na cultura enquanto tal, pode-se afirmar que a cultura é mais que a educação. Ilumina-a, traz significado para a educação, mas se distingue dela. Mas em que dimensão? A escola distingue-se da cultura naquilo que é sua finalidade mais precisa, mais reflexiva, mais interpretativa dos valores e vivências da própria cultura<sup>2</sup>.

De que falamos, quando falamos de educação e cultura? Não nos interessa aqui saber o que as distinguem, mas saber quais são suas relações.

Unem-se pela essência de cada uma: do seu caráter civilizatório, humanizador, utópico e libertário. Unem-se também pelo diálogo constante e sempre inacabado entre

---

<sup>2</sup> Os parágrafos a seguir priorizarão a comparação dialógica entre educação formal e cultura, mas estas díades podem ser extrapoladas para ciência e filosofia, humanismo e tecnologias, ou formação para a prática e para a reflexão.

elas, mas sempre essencial. A cultura antecede à educação. E se toda ação humana é cultura, e todo ser humano está sempre se educando e educando o outro, isso não significa que elas sejam a mesma coisa.

Mas a qual cultura e a qual educação nos referimos para o estabelecimento destas relações? Ao considerar a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967), na qual o educando ocupa o papel de autor e não mero expectador, este artigo entende que a educação crítica possibilita ao homem a discussão corajosa de sua problemática, partindo de seu contexto, de seu tempo e história.

Freire (1967), inclusive, pontua a necessidade de compreender o homem como um ser de relações (e não somente de contatos) e, ao assumi-lo como tal, entende que “o homem não apenas está “no” mundo, mas “com” o mundo... resulta de sua abertura à realidade” (p. 39), torna-o “situado” e “datado” e vai se aperfeiçoando na medida de sua conscientização crítica, tendo a História e a Cultura como domínios,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p. 39).

Assim, partimos da realidade dessa era, a era hipermoderna (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004), que está imersa — em maior ou menor grau —, em uma cultura que tem a digitalidade ou a hiperdigitalidade presente em seu contexto sociocultural. É nessa época hipermoderna que emerge o debate contemporâneo brasileiro de educação e cultura como elementos.

### **Hoje e aqui: o debate contemporâneo brasileiro**

De onde pode vir a dificuldade de se pensar a cultura e a educação como sentidos da vida humana? Tal disputa ideológica e teórica tem um ninho muito específico no Brasil: o currículo escolar.

Um dos cenários onde se realizam tais embates encontra-se no desenho dos currículos escolares. Insiste-se: territórios de disputa. O Brasil se tornou um caldeirão

sempre em ebulição pedagógica e educacional quando se colocou (mesmo com o atraso de 20 anos<sup>3</sup>) a tarefa de debater as Bases Comuns Curriculares Nacionais (BNCC).

De maneira nem sempre sistemática, o debate nacional aconteceu entre 2012 e 2016, envolvendo universidades; associações de dirigentes de ensino como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); secretarias do MEC; órgãos de Classe; Associações Científicas, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e, em grande parte, a sociedade civil representada por organizações não governamentais (ONG), como o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Unibanco e outros. Além disso, sindicatos, congressos de educadores e manifestações nas redes sociais tomam partido e se posicionam, sugerem e publicam reflexões e pesquisas sobre o tema.

A Finlândia, que passou a ser uma referência significativa pelo seu estado de desenvolvimento e gestão, tornou-se “objeto de desejo” de muitos gestores e educadores brasileiros que, possivelmente, gostariam que nossos alunos fossem finlandeses. Coreia do Sul, Singapura, Canadá — algumas províncias — e Austrália ranqueiam-se entre os países que nos causam grande inveja pedagógica. Consultores estrangeiros foram chamados, assessorias dadas, congressos e viagens de estudos de gestores do Brasil às belezas das outras terras, sobretudo às do Norte.

A imprensa tomou partido e bandeira, claramente, pela ideia de que nossos rendimentos em exames internacionais são pífios porque nossos alunos são cultural, econômica e afetivamente desprovidos das qualidades de estudantes.

De alguma forma não apenas os currículos, mas os métodos de formação de professores poderiam ser como os daqueles países, como também seria bom que importássemos seus professores e alunos, conclui-se depois de tais constatações!

Enquanto o debate se dá, em fases muito diferenciadas, ora com aberta discussão, ora com diálogo em interiores das academias, entre outros espaços, a sociedade civil se organiza em duas vertentes participativas: pela militância, representada por organizações

---

<sup>3</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, de dez. de 1996, prevê que as Bases Nacionais Comuns Curriculares tivessem seu amplo debate no Brasil e fossem proclamadas em até 20 anos da promulgação da lei (BRASIL, 1996).



não governamentais (ONG), associação de pais, igrejas e/ou pelos interesses de grupos organizados, como editoras, bancos e conglomerados de empresas. Somam-se a eles os aparelhos estatais como os conselhos de educação regionais ou nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), as universidades públicas, as associações de classe, os parlamentos e os órgãos executivos do estado. As mídias da imprensa falada ou escrita são cooptadas imediatamente por grupos de interesse e interferem ideologicamente no debate.

É neste rico e contraditório ambiente de disputa que pode se entender a importância do debate curricular no Brasil e na América Latina, onde o mesmo clima se apresenta de controversas formas.

Neste contexto, a educação tornou-se, com muito vigor, tema de debate político partidário, mas também de políticas públicas para a resolução de grandes problemas sociais e econômicos.

Vários interesses ou perspectivas, algumas importantíssimas e outras fantasiosas, se constroem. Será focada aqui apenas uma delas, que muito contribuiu para o debate. A qualidade social da educação.

Houve forte e qualificado debate sobre o que e como ensinar para que os alunos das escolas públicas de fato aprendam melhor, partindo de seus problemas locais e permitindo-lhes ir adiante em seus estudos para compreender e participar de sua comunidade e do mundo. Essa educação tem a marca da qualidade para todos e inova enquanto abre perspectiva emancipadora e para as questões sociais.

Tema controverso e relativamente novo guarda muitas interpretações; trazem-se aqui algumas delas que vão nortear nossos argumentos: as obras de Paulo Freire (1981), Demerval Saviani (1972), Carlos Roberto Jamil Cury (2007), Magda Soares (2012), entre outros, são os referenciais de tais propostas.

Entretanto, são vários os riscos que podem enviesar o debate e a construção do currículo.

### **Riscos para o debate**

Os riscos que mais fazem enviesar o debate são os equívocos conceituais, como os modismos, o sectarismo, o apoliticismo e o falso conceito de inovação. Todos se alastram



juntamente com as chamadas urgências, forjadas pelo interesse de resultados imediatos da tarefa educativa da escola.

Traremos apenas esses 4 conceitos equivocados que vêm causando debates estéreis, políticas autodestrutivas ou retardamento do progresso da escola pública e democrática de qualidade.

### **Modismo**

As teorias da educação — absolutamente necessárias à prática pedagógica —, são apropriadas aligeiramente por escolas, faculdades, pela bibliografia das produções acadêmicas ou pela mídia.

Tais apropriações aligeiradas fazem as escolas e seus planos pedagógicos serem tomados pelos conceitos vazios de aprendizagem, de relação professor-aluno, de avaliação, de cidadania escolar, de currículo e de pedagogia, que trazem enorme prejuízo ao desenvolvimento da escola. O discurso sobre a construção do conhecimento se sobrepõe à prática. Por exemplo, o conceito de construtivismo. Mesmo que, muitas vezes, não se tenha compreendido exatamente o seu sentido profundo como avanço científico e limitado como indicador de métodos pedagógicos, o discurso sobre as linhas pedagógicas das escolas abusa de seu conceito, como se fosse um sabor de margarina ou de suco: Escola tal “agora com sabor construtivista”.

O outro equívoco é o que atribui uma nova função ao professor. Ele não é mais um docente ou um professor. Ele é um “facilitador”. Modismo altamente perverso na especificação da função da escola e na função docente. Ter o professor como um facilitador é reduzir o seu papel à função atribuída ao controle remoto: que facilita, dá conforto ou evita trabalho.

O trabalho do professor é único. Sua função é trazer e despertar o gosto pelo trabalho intelectual. A aprendizagem, atributo humano por excelência, é custosa no processo de aquisição, é eficaz no conseguir resultados e é prazerosa na fruição da percepção do saber.

O docente provoca, desperta a curiosidade; abre alguns novos mundos de conhecimentos; sistematiza a dispersão da vida em conceitos e compreensão; cobra zelo pelo trabalho e por crescimentos; mostra novos caminhos; ensina a ver diferenças, a superar dificuldades, a trabalhar em grupo, a respeitar a voz dos colegas... Enfim, ele não

facilita. O fato de abrir o horizonte da criatividade, da utopia, da imaginação não faz dele um facilitador. O professor é um exemplo de admiração pelos estudos, pelo conhecimento, pela percepção das ciências, pelo trabalho intelectual.

### **Sectarismo**

Há tendências cada vez mais enraizadas e disputantes que defendem posições extremas com relação à pedagogia e às suas práticas. Uma é a criatividade espontaneísta que defende que toda a prática pedagógica, em todos os ciclos e idades, devem ser prazerosas, não dirigidas, criativas, utópicas, originais ou personalistas.

A outra tendência antagônica a essa é a busca nos estudos de uma organicidade civilizatória. O ser humano precisa sobreviver, alimentar-se, abrigar-se, impor-se socialmente, reproduzir-se e preparar o futuro seguro. Freud chamaria este impulso humano de civilização. O desejo de segurança, que se opõe ao desejo de liberdade e do prazer. O homem balança sua vida entre estas duas pulsões. O medo da morte e o desejo de prazer. É assim também que se pensa a educação escolar. A escola prepara as crianças e jovens para a vida futura, com segurança de estudos que lhes deem profissão rentável e valorizada socialmente, ou prepara para viver o presente com liberdade e prazer do aprender rápido, de valor imediato, mesmo que passageiro.

O ser humano psicologicamente equilibrado compreende esta tensão, percebe seus valores e vive esta ambiguidade, destacando o que há de melhor em cada uma, assim com a educação. Em se tratando da educação formal escolar, com mais razão (e mais dificuldade), a busca do conhecimento da riqueza da vida que nos dá o presente, também nos aponta os futuros.

A extrema valorização do presente dada pelo mundo do consumo em que “tempo é dinheiro” nos aterra com a vontade de obter logo todos os objetos de nossos desejos, inclusive os cognitivos. A sociedade do cartão de crédito traz para o imediato aquilo que outro tempo mais prolongado poderia trazer como ato de prazer.

### **Apoliticismo**

Chama-se aqui de apoliticismo a dimensão do equívoco político contemporâneo que antagoniza o Estado versus o Mercado.

Há uma tendência fácil neste início de século XXI que é a exaltação do mercado como regulador eficaz da produção, venda, distribuição e racionalização da vida na sociedade. O seu antagônico é o Estado. Pesado, burocrático, lerdo, corrupto, ineficaz, avassalador. O mercado é ágil, estabelece a justiça pelo reconhecimento de quem trabalha e tem resultados, premia aquele que ganha a concorrência, distribui segundo os méritos. Por outro lado, os que valorizam o papel do Estado compreendem que a justiça não é um atributo espontâneo do homem, e menos ainda das grandes aglomerações urbanas, por exemplo. O Estado protege, cria padrões de aceitabilidade do convívio pelas leis e as faz cumprir dando direito de igualdade de tratamento. Operações distributivas de riquezas e bens podem ser feitas por impostos, por construções de bens públicos, como sistemas de saúde ou de esgotos, ou de fornecimento de água ou de educação. O Estado faz política. Cuida do bem comum.

O que é chamado neste item de apoliticismo é colocar, em apenas um destes olhares sobre a vida humana em sociedade, a solução e o domínio da verdade e da eficácia.

O Brasil vive neste momento uma crise de apoliticismo em que lutas pela posse do Estado se dão com a finalidade de trazer o desequilíbrio para uma das partes. Está em questão a destruição do Estado em função de um modelo econômico que apenas tem no mercado, e nos interesses de alguns grupos, a hegemonia política e econômica do País.

Esses equívocos conceituais podem levar a tão proclamada inovação educacional para posições anteriormente tomadas — que não democratizaram o saber, enfim, retrógradas.

### **Falso conceito de inovação: as inovações retrógradas**

Inovar é trazer o novo que se opõe ao velho. Será só isso? Por que o novo é bom e o velho é ruim?

Pode-se dizer, ironicamente, que Hitler propôs e implantou uma educação nova. Sem ela, a educação, seguramente o regime nazista não teria conseguido montar um império que convenceu a milhões, inclusive de outros países, que ele tinha um projeto social político e cultural de grande qualidade. Seguramente o fez e com competência. Mas é desta inovação que falamos? É esta competência que queremos?

O conceito de inovação sem sua diretriz política explícita, debatida e democrática, não garante qualidade social de qualquer campo em que se aplique. Da iluminação de ruas, à velocidade do automóvel, à melhor pontaria da arma, ou ao jogo virtual para as crianças.

De que inovação se fala? Da inovação que beneficie o maior número de alunos, atenda as crianças com deficiências, tenha força de replicabilidade para políticas públicas e que suponha gestão mais democrática dos recursos e projetos.

O “novo” do qual falamos supõe o desenho de projetos que apontem intencionalmente para uma sociedade diferente, que defenda a inclusão, a distribuição, a solidariedade, a proteção do bem-comum e a educação para uma sociedade de paz.

É “novo” desenhar programas que permitam que tais projetos educacionais vejam e sejam vistos, mas que suponham dar “desígnios”, ter “finalidades”, buscar o que é essencial (o signo), o traço característico dos experimentos que se tornam políticas de estado, de nação ou de amplos grupos sociais.

O “novo” aqui buscado é a coalizão entre parceiros que construíram amplos caminhos que precisam ver seus limites e seus horizontes, à luz do diálogo. A experiência do “novo” aqui defendida guarda algumas marcas essenciais: sustentabilidade dos programas, massividade dos resultados, transversalidade das ações (envolvimento de diferentes agentes sociais) e potencialidade de tornar-se agenda política pública. Entende-se política pública como ações que contam com marcos regulatórios legais, gestão documentada e transparente, financiamento regular, divulgação e reconhecimento social.

Dentro deste contexto é que podemos balizar o conceito da inovação real e humanizadora da educação.

No seio do debate sobre o que é o currículo, na ideia de uma educação inovadora e sobre a questão posta na construção de uma base comum curricular nacional, estas tensões se colocam de maneira vivíssima e radical.

É dentro desta perspectiva que veremos o uso das TDIC na cultura e currículo escolar.

Para falar do currículo tem-se que falar do território onde se constrói o currículo, as inovações e sua vivência: a escola e o colégio. As instituições de ensino formal mais emblemáticas. Entender suas origens históricas para a construção de parte do pensamento ocidental pode ajudar a equacionar as questões que a sociedade, a política e a economia hoje colocam aos educadores e aos gestores de políticas públicas. A complexidade das

questões trazidas no breve espaço deste artigo pode ter, no esclarecimento das funções humanizadoras da sociedade grega e na civilização romana atribuídas à escola e ao colégio, pistas para a organização do currículo das instituições de ensino e das políticas públicas educativas.

### **A escola e o colégio: conceitos de origem**

Quando buscamos as etimologias das palavras não estamos buscando alguma forma de mostrar erudição ou saudades do domínio das línguas latina e grega. Não. A escavação das ossaturas mais básicas da palavra nos permite fazer distinções, verificar nascimento das coisas, suas variâncias e distorções trazidas pelo uso.

Nomeamos, descuidadamente, os estabelecimentos formais de ensino ora como “escolas” ora como “colégios”. Mas as suas origens, a primeira grega e a segunda latina, são bem diferentes: no tempo e nas finalidades.

*Skolé* tem o sentido de lazer, folga, não trabalho, reflexão, ócio, criatividade, pensamento livre. Nesse sentido, a escola não serve para nada. Tem a finalidade em si mesma.

A criança brinca, mas não serve para nada seu brincar. Não é para ser mais preparada amanhã ou para concorrer no mercado de trabalho. O brincar tem o fim em si mesmo. Assim como ouvir uma obra de Mozart não tem finalidade. Assim como a relação que temos com os filhos, não serve a nada... Têm todas uma finalidade em si mesmas. Elas se bastam.

Ora, era este o sentido da escola grega. Aos escravos destinavam-se o trabalho, o plantio, os serviços e até a escrita (considerada trabalho manual, próprio dos escravos). Para os homens gregos, não escravos, restavam o lazer, o esporte ou a luta nos estádios, a filosofia ou a retórica, a política ou o amor, a religião ou o teatro. Eles eram os identificadores das ações humanas mais dignas e nobres. E isto apenas para os homens a partir de certa idade. As mulheres, os escravos e as crianças estavam fora desta cesta antropológica. A sociedade grega, chamada democrática, era de fato oligárquica, se pensarmos nos moldes de hoje. A vivência real da democracia era destinada apenas para alguns. Esta marca de “democracia plena (só) para alguns” ainda continua em nossa

sociedade, mesmo que muitos passos adiante tenham sido dados nestes 25 séculos da história ocidental.

Sendo assim, a escola grega, para os jovens meninos e para os homens, era o momento de refletir, fazer arte, criar, investigar a razão, a lógica, as éticas, as ciências, a arquitetura, os estudos da natureza, a investigação celeste.

Tal marca do sentido da escola, da reunião de grupos para estudar, refletir, criar utopias, buscar as virtudes, enfim, conhecer-se (conheça-te a ti mesmo) atravessou a história ocidental, por 25 séculos, embora fosse perdendo a força por outras pressões conceituais e exigências práticas da sociedade, com relação ao seu crescimento e às suas necessidades materiais. Lembremo-nos que tais visões sobre o sentido da educação grega prosperou e subsistiu graças a um modelo escravista de economia.

Por outro lado, a palavra latina colégio (*collegium*) nasce do verbo *collere*, que quer dizer “colher”. Designava fundamentalmente uma atividade agrícola. Recolher, juntar, organizar, distribuir, guardar, prover. Daí nos restam palavras muito afeitas, ou não, às instituições de ensino: colega — aquele que colhe junto; colher — instrumento que me permite juntar coisas líquidas, para comer; colheita, coligação.

Por que esta mudança de sentido? À medida que a sociedade ocidental cresce pelas armas e pelo direito romano, seu modelo mental e prático, para viabilizar o império, se “re-conforma” a outro modo de produção das riquezas, do trabalho, do pensamento produtivo ou jurídico e até da religião. Os aquedutos, os postos de venda, a produção de armas, as trocas de alimentos, bebidas, peças ornamentais vão se tornando objetos de ampla produção e de desejo — e de consumo.

O sentido de colher, organizar, distribuir, prover, juntar, ganhava corpo nas sociedades da Europa e em parte da África europeizada, assim como dos territórios asiáticos influenciados pelo império romano.

Mas tal sentido da escola não se consolidou nesses tempos, é o fim da idade média que vai viabilizar um novo modelo de formação da juventude, mais propriamente romano, estilo *collegium*. Lugar onde se ajuntam os conhecimentos importantes. A criação da escola contemporânea sofre um longuíssimo processo de formação, de adaptações, de rearranjos, de hibridismos até chegar aos nossos tempos, de atribuirmos ora à escola ora ao colégio a formação integral de nossos alunos.

Por que não se podem admitir aspectos contraditórios de um mesmo aparelho social? Será que são tão antagônicos que seu convívio seja impossível?

Podemos dizer que não. Eles podem e devem conviver. E, parte dos inúmeros debates, livros escritos, pesquisas feitas e programas na TV, seriam mais objetivos se compreendêssemos que os dois modelos andam juntos, contraditórios na aparência, mas tendo a vida como diálogo entre eles. Assim como o prazer e o medo da morte no psiquismo humano.

As habilidades da escola grega, ligadas às artes, à contemplação, aos estudos da geometria (ciência mais abstrata de todos os produtos gregos), à criatividade, às lógicas, às cosmologias, às éticas, às metafísicas, foram sendo admiradas e percebidas como valor. E à medida que a democracia e o fim do escravismo evoluíram, as epistemologias gregas foram se tornando padrões e desejos de humanização. É bom pensar, é bom ser livre, é bom e justo buscar a verdade, a virtude é boa.

O teatro trágico, a arquitetura luminosa, as odisseias permanentes, os mitos ancestrais, a geometria pitagórica, as categorizações das ciências criadas por Aristóteles são marcas escolhidas pela sociedade ocidental como uma cosmologia, mais do que uma forma de transformar o mundo. É uma forma de organizá-lo, de entendê-lo, de maravilhar-se com ele. E de transformá-lo.

Como também o é toda a sua democracia, que inspirou os modelos de gestão das *pólis*, das relações entre grupos sociais e da participação entre os cidadãos. O modelo grego de estética não se pode ver apenas como uma imposição cultural, mas como um direito. Assim também a *scolé* grega fica entre nós, como uma identidade a ser dialogada com outras culturas, com outras estéticas, com outras éticas.

O mundo da produção, as exigências do sustento, do abrigo, da provisão do futuro são perseguidas por todos nós como o medo da morte e da velhice desprotegida. Assim, o pensamento de colheita, de aliar-se ao colega (aquele que colhe comigo), de guardar para os tempos de míngua ou a prudência em prover o celeiro, são tão humanos como o sonho e a admiração com as estrelas.

Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento disponível e construído na escola deve ser resultado de um diálogo, sem que as disciplinas percam suas identidades. Como afirma Maldonato (2016, p. 216):



A mente humana é resultado de uma longa interação entre a natureza e a cultura. Nossa individualidade psíquica (e cognitiva) se realiza em nós, assim como nós nos realizamos nela. As tentativas de decomposição racional da natureza humana em tantas partes quanto as disciplinas que exercem em torno de sua soberania naufragam contra essa evidência.

Colocar o aparelho “escolar” e “colegial” no dilema da escolha entre os dois é desconsiderar o que é o conhecimento ocidental. É deixar de lado como ele se construiu e as tarefas que terá ainda a enfrentar em uma sociedade líquida e sempre desejosa de um conflito que gere espetáculo, não construção humana.

Além da complexidade envolvida no mundo epistemológico que subjaz à concepção e montagem de um currículo, acresce-se ainda neste século XXI, a chegada envolvente e quase avassaladora das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para adensar e complicar o debate e a compreensão do momento. A educação escolar e a construção de currículos encontram-se no cerne do debate, das pressões e das esperanças de criar a compreensão mais alargada do tema.

### **Cultura digital e educação: avanços e retrocessos nas escolas e colégios**

Como a cultura digital, dentro deste contexto, está representada no debate educacional brasileiro contemporâneo?

Coelho (2015, p. 55) pontua a cultura digital como “a conexão entre a dinâmica própria dos objetos ditos culturais e a dos sujeitos da cultura”. A produção de cultura na contemporaneidade se dá pelo intenso uso dos objetos tecnológicos, dos símbolos que fluem das redes, da leitura e escrita nas múltiplas linguagens, novas referências, signos, subjetividades e da incorporação do modo de vida nos diversos setores do tecido social característico da era hipermoderna.

Identificamos avanços e retrocessos sobre a cultura digital nos documentos das políticas públicas e no debate cotidiano entre os agentes que se posicionam, em maior ou menor grau, segundo demandas e juízos próprios.

Emergem, nos debates contemporâneos, vozes contraditórias e por vezes antagônicas sobre o espaço e o papel das tecnologias nas escolas e na cultura. Algumas vozes priorizam o papel individual em detrimento das “possibilidades de emancipação política e social através da ação” (SILVA, 2010, p. 53).

Para identificar essas vozes tomaremos a compreensão de Libâneo (1990) sobre as tendências teórico-metodológicas educacionais: o das tendências pedagógicas liberais (não críticas) que veiculam o pensamento conservador em educação e o das tendências pedagógicas progressistas (críticas), aquele que expressa o pensamento inovador e transformador.

Empresas e organizações não governamentais, com pensamento exclusivamente liberal, apontam o uso das TDIC para elevar a competitividade do cidadão brasileiro frente à globalização. Defendem, entre outros temas, o “ranqueamento”, as estatísticas, o monitoramento e, como exemplo, a personalização da aprendizagem ao estilo e ritmo de cada aluno, potencializada na cibercultura por meio de plataformas tecnológicas adaptativas, como um dos grandes diferenciais das TDIC na educação. Acreditam que favorecer a aprendizagem focando na identificação e melhoria das proficiências individuais parametrizadas pelas avaliações em larga escala (nacionais ou internacionais) trazem benefícios ao progresso singular e que sua soma, o desenvolvimento de individualidades, gera o desenvolvimento coletivo. Assim, os alunos são apresentados a sequências pré-programadas de conteúdos e/ou avaliações e o sistema tecnológico — por meio de *data mining* e *learning analytics* —, as processa e as dosa de acordo com os acertos. As plataformas oferecem dados sobre a evolução e curva de aprendizagem dos alunos.

São vários os exemplos deste tipo de emprego das tecnologias, bastante afastados do conceito de cultura e educação, e mais próximos à ótica competitiva e individualista do capitalismo. Diante disso, afirma Correia (2013, p. 87) “torna-se plausível o entendimento de que a mundialização econômica precisa da escola reformada para formar identidades e subjetividades implicadas no sentimento de pertença às sociedades liberais”.

É imperioso entender que as tecnologias não podem se resumir à motivação do aluno, mas também não devem se prestar à vigilância, ao controle (exames) ou à dominação (alunos mais ou menos inteligentes). Nestes casos, a inovação tecnológica se presta ao retrocesso social.

Adentrando a esta temática, deparamo-nos com o outro extremo do debate/embate, que parece não ter se apropriado ou ter medo da apropriação dos avanços das TDIC na educação, minimizando ou, por vezes, demonizando ou ignorando sua participação na cultura contemporânea. Tomado muitas vezes como tecnicista, o papel das tecnologias no currículo fica destituído de valor cultural. O perigo desta posição é ceder

lugar ao senso comum, à valorização das tecnologias como área de domínio de poucos, atuando como discriminante — de forma assemelhada à da divisão social. Neste caso a inovação tecnológica não é considerada.

O prudente debate, mais aprofundado sobre o tema, localizado entre os dois polos, leva em conta que “o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 223).

Álvaro Vieira Pinto (2005) aponta 4 diferentes acepções atribuídas ao conceito de tecnologia. A primeira é a tecnologia entendida como “logos da técnica”, compreendida como a ciência, o estudo e a discussão da técnica e os modos de produzir algo. A segunda entende a tecnologia como sinônimo da técnica, ou *know-how*, o conceito mais frequente. A terceira entende tecnologia como o conjunto de técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, referenciada para medir os avanços das forças produtivas de uma sociedade em suas diversas fases históricas. A quarta acepção discute a tecnologia como ideologia da técnica ou “ciência da técnica”, porque a técnica, como ato produtivo, como produção da realidade objetiva, pode tornar-se “objeto da indagação epistemológica” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219-223), possibilitando, esta quarta acepção, amplas reflexões, conhecimentos e considerações teóricas.

O contraponto ao apartamento entre tecnologias e currículo é sua integração:

A integração das tecnologias ao currículo, entretanto, é condição para o *modus vivendi* da cultura digital e essa apropriação, em especial no contexto da educação pública brasileira, possui contornos mais amplos do que a simples presença e uso das tecnologias na escola, visa objetivos mais largos, relacionados ao empoderamento dos agentes e sua emancipação em prol da melhoria da qualidade social da educação (MONTEIRO; SILVA; ALMEIDA, 2016, p. 16).

Assim, as tecnologias nos processos escolares devem estar a serviço da humanização, da transformação das pessoas e do mundo e como um emergente convite para a ação. Dar voz aos agentes da educação “por meio” e “com” as tecnologias para a leitura crítica deste mundo supera o mero contato com as técnicas ou sua operacionalização. Instrumentaliza o homem com novos aparatos para a escrita crítica e criativa “no” mundo e “com” o contemporâneo, produzindo cultura.

É relevante retomar as palavras de Paulo Freire que, em 1984, já anunciava a intencionalidade política que a integração das tecnologias na educação demanda:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana [...] quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 6).

Tomando as políticas públicas educacionais em análise, buscamos evidenciar como as tecnologias são tratadas e quais abordagens e conceitos são norteadores nas orientações para a construção dos currículos. A serviço de quem?

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as políticas educacionais brasileiras pós 1996 — com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais —, trouxeram orientações sobre o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação extremamente tímidas e genéricas. Embora valiosos passos tenham sido caminhados no desenho da escola republicana, a questão em tela — cultura digital e educação — não despontou como prioridade na legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), por exemplo, preconiza, entre outros aspectos, as tecnologias no seio das transformações sociais mais amplas. Orienta, em seu artigo 35, inciso IV, no Ensino Médio, a exploração de “conhecimentos **científico-tecnológicos** dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental destacam

[...] a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67).

Esses dois exemplos demonstram que, por um lado, as políticas públicas reconhecem a presença das TDIC no cotidiano, em especial relacionadas à informatização geral da sociedade, ao avanço de pesquisas nas áreas da computação, à automatização dos processos bancários e empresariais ou ao acesso às informações pela internet. Reconhecem, também, a exposição das crianças e jovens às tecnologias e múltiplas mídias,

em especial ao uso de computadores para jogos, para a navegação na rede e a comunicação pelas mídias sociais. Por outro lado, os documentos orientadores dos currículos pontuam as tecnologias, os computadores como instrumentos de aprendizagem, para atualização e enfrentamento do presente e futuro. No entanto, apesar de explicitar algumas qualidades, ainda é um reducionismo de suas potencialidades.

As Diretrizes mencionam o aspecto instrumental, lúdico e a novidade do uso de tais tecnologias. Assim, mais do que o domínio instrumental apontado pelos documentos oficiais, é imperativo o domínio teórico da técnica, e, por meio desse domínio, como ressalta Vieira Pinto, a práxis produtiva poderá constituir-se em categoria epistemológica, auxiliando homens e mulheres na compreensão crítica da realidade (VIEIRA PINTO, 2005, p. 224).

A análise das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), publicada em dezembro de 2017, dá passos mais avançados ao tratar das tecnologias em seu documento. Os passos mais significativos ampliam o foco das tecnologias em todas as áreas de conhecimento, componentes e níveis de ensino, tendo até mesmo definido uma Competência Geral, a Competência 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, n. p.).

As BNCC concebem que os estudantes já ingressam na escola imersos nesse mundo de práticas sociais que advêm da cultura digital. Apontam, em suas orientações, as qualidades das tecnologias para a compreensão do mundo e para a atuação nele, considerando-as como instrumentos de mediação da aprendizagem. Indicam, também, a relevância do letramento em múltiplas mídias pelo estudante, como uma nova linguagem ou como um meio para a expressão comunicativa ou criativa.

No entanto, os conceitos de tecnologia subjacentes aos documentos orientadores não tratam, especificamente, das TDIC como meios para a humanização, para o empoderamento ou para a libertação com vistas à qualidade social da educação.

Os avanços são notados na inserção da escola à linguagem que flui nas redes conectadas, no acesso aos signos característicos desta cultura, mas não avançam na leitura

crítica dos valores que edificam as relações de poder ou na construção de novas sociabilidades, identidades, valores, relações humanas e participação social.

Entretanto, ainda é importante avançar em conceitos que apontam a tecnologia como um direito, uma vez ser fruto da construção do homem ao longo de toda sua existência. Vieira Pinto (2005) argumenta que a tecnologia advém de um processo histórico de construção, é conquista da humanidade e o cidadão necessita ser humanizado na perspectiva da dialética e da historicidade.

### CONSIDERAÇÕES AO FIM

Este artigo objetivou tecer o diálogo entre cultura e educação, tendo a cultura digital como uma das mediadoras e a construção do currículo como um dos eixos fundantes para o projeto de nação.

Aponta os perigos que podem enviesar o diálogo para a construção do currículo, entre os quais os modismos, o sectarismo, o apoliticismo e o falso conceito de inovação, tão presentes no debate contemporâneo. Esses perigos se originam de olhares equivocados e tensões, fruto do envolvimento dos diferentes setores no debate sobre a educação e na própria construção das Bases Nacionais Comuns Curriculares. O Mercado e o Estado se antagonizam, com forte marca internacional de uma perda de energia do Estado, inflando as forças do mercado como norteadoras das políticas gerais das sociedades.

No seio do debate sobre o que é o currículo, na ideia de uma educação inovadora e sobre a questão posta na construção de Bases Comuns Curriculares Nacionais, estas tensões se colocam de maneira vivíssima e radical. Enfraquecimento do papel do Estado, da escola pública e a ampliação das forças da escola particular.

Conclui-se que a inovação almejada se sustenta na coalizão entre parceiros, à luz do diálogo. A experiência do “novo” aqui defendida guarda algumas marcas essenciais: sustentabilidade dos programas, massividade dos resultados, transversalidade das ações (envolvimento de diferentes agentes sociais) e potencialidade de tornar-se agenda política pública.

A busca de compreender como as tecnologias são tratadas e quais abordagens e conceitos são norteadores nas orientações para a construção dos currículos nas políticas

públicas educacionais evidenciou que os documentos públicos avançaram. Os avanços são notados na inserção da escola à linguagem que flui nas redes conectadas, no acesso aos signos característicos desta cultura, mas não avançam na leitura crítica dos valores que edificam as relações de poder ou na construção de novas sociabilidades, identidades, valores, relações humanas e a participação social.

No entanto, os conceitos de tecnologia subjacentes aos documentos orientadores não tratam, especificamente, das TDIC como meios para a humanização, para o empoderamento ou para a libertação com vistas à qualidade social da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Cultura digital e currículo como direito. **Ecurrículum**, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 1233-1248, maio/out. 2014.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 jun. 2018.

COELHO, Teixeira. **Com o cérebro na mão: o século que gosta de si mesmo**. São Paulo: Itaú Cultural: Iluminuras, 2015.

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e Educação**. São Paulo: Dp&a Editores, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.



FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Bits**, São Paulo, v. 1, n. 7, maio 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MALDONATO, Mauro. **Na base do farol não há luz; cultura, educação e liberdade**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

MONTEIRO, Natália Andreoli; SILVA, Maria da Graça Moreira da; ALMEIDA, Fernando José. Tecnologias e formação de professores: níveis de integração de TIC ao currículo. **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1972.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, Magda. Encontro em Marília. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) **Alfabetização no Brasil: uma história da história**. Marília – SP: Editora UNESP, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

Recebido em: 06/07/2021

Parecer em: 27/07/2021

Aprovado em: 27/07/2021