



ISSN: 2230-9926

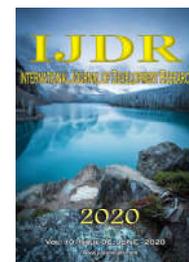
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 06, pp. 36846-36850, June, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19059.06.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

TECNOLOGIA E SEGREGAÇÃO SOCIAL: IMPASSES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

^{*1}Roberto Remígio Florêncio and ²Carlos Alberto Batista dos Santos

¹Doutorando em Educação (UFBA); Professor – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IF Sertão-PE

²Doutor em Etnobiologia (UFRPE); Professor – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17th March, 2020

Received in revised form

26th April, 2020

Accepted 08th May, 2020

Published online 29th June, 2020

Key words:

New School. Technological Development. Humanism.

*Corresponding author:

Roberto Remígio Florêncio

ABSTRACT

No presente manuscrito, buscamos construir uma reflexão sobre as mazelas ético-sociais, da sociedade brasileira contemporânea, segregada por casta e cada vez mais adepta do consumo e da tecnologia digital. Em detrimento ao desenvolvimento tecnológico, através de revisão literária, expomos a visão redentora da escola e atual função social da educação pública na luta pela equidade de direitos e diminuição das diferenças sociais históricas. Neste confronto do que se espera da escola e o que esta pode oferecer, apresentamos, com apoio de Freire e Morin, principalmente, um cenário complexo e dinâmico na disputa do poder, dentro de uma sociedade tecnologicamente digitalizada mas imatura socialmente, as forças da elite e dos governantes, que buscam a manutenção do status quo da sociedade brasileira.

Copyright © 2020, Roberto Remígio Florêncio and Carlos Alberto Batista dos Santos. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Roberto Remígio Florêncio and Carlos Alberto Batista dos Santos. "Tecnologia e segregação social: impasses da educação brasileira contemporânea", *International Journal of Development Research*, 10, (06), 36846-36850.

INTRODUCTION

Quando pensamos em sociedade e sua relação histórica com a educação, considerando as características socioculturais do Brasil, evidenciadas pelas mazelas que permeiam as situações sociais e políticas da época atual, podemos avaliar, a priori, como um profundo fracasso da educação. Ao se efetuar uma análise aligeirada da escola dos dias atuais, surgiriam de imediato algumas inquietações como: A escola tem contribuído para o desenvolvimento nacional? Que fatores contribuem para a manutenção do país na atual posição socioeconômica? Quem ganha com o Brasil "deitado eternamente" na categoria do subdesenvolvimento em que se encontra há décadas? Quem se orgulha desse pódio de campeão do Terceiro Mundo? E, utilizando a máxima do sistema educacional brasileiro, em que a "Educação é direito de todos e dever do Estado", destacado pela Constituição Federal (1988), LDB (1996) e demais diretrizes da Educação Pública em todos os Estados e Municípios, pensamos no questionamento primordial desse estudo: Qual o papel da educação na manutenção ou no desmonte das estruturas sociais vigentes? Iniciamos com a afirmativa de Ianni (2000), quando enfatiza que a sociedade

brasileira sempre esteve dividida em castas. Esta divisão foi e é claramente definida pelos inúmeros sistemas de policiamento e manutenção das estruturas, como a corte, a elite, os latifundiários, os governantes e, sem maiores disfarces, também a escola. O Sistema Educacional Brasileiro é marcado pela escolarização religiosa, desde os jesuítas e, posteriormente, no período pombalino, onde havia a escola direcionada para a população geral e uma educação para a classe dominante, com a preparação para o Ensino Superior, a ser cursado na Europa (MACIEL; SHIGUNOV-NETO, 2006). As ideias de manutenção de todos os sistemas vigentes, incluído aí os vícios da burguesia e o consentimento da classe pobre, estariam mantidos e, sob jugo dos três poderes dominantes: Estado, Igreja e Elite, perpetuando uma classe dominante, pouco alterada, há mais de 500 anos. Um momento particular da História da Educação no Brasil, que modificou a concepção de ensino e contribuiu com os moldes educacionais, inclusive na atualidade, foi o movimento da Escola Nova, organizado e divulgado através do Manifesto dos Pioneiros. Embora seu surgimento não tenha sido no Brasil, a ideia, trazida por Ruy Barbosa, ganhou força com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Recebeu apoio de pessoas influentes na época, como a professora e poeta Cecília

Meireles, mas foi duramente criticado por ser um movimento de caráter liberal (SILVA, 2015). No entanto, é preciso considerar o contexto sócio-histórico em que foi pensado e as contribuições que tiveram dentro desse contexto. Outros teóricos que vieram depois, incluindo Paulo Freire, ainda que tenha traçado inúmeras críticas ao movimento, receberam influência dos escolanovistas, que deixaram um legado tão importante para a educação que se mantém até a contemporaneidade (MENEZES; SANTIAGO, 2014). As críticas relacionadas ao caráter liberal da Escola Nova dão conta da necessidade de produção de mão-de-obra especializada para o período de desenvolvimento tecnológico que o mundo inteiro atravessava, incluindo o Brasil. Esse período tem início por volta da década de 1950, nos Estados Unidos e é caracterizado pela entrada dos computadores nos negócios, contribuindo para o surgimento de grandes corporações industriais e comerciais (SOUZA, 2012). Nesse contexto, o computador e a internet tiveram papéis muito importantes, as pessoas passaram a fazer parte de suas atividades laborais dentro de casa, o que permitiu dividir melhor o tempo e reduzir gastos com funcionários e infraestrutura, por exemplo. Nesta fase, a produção material deixa de ser o foco e o trabalho intelectual passa a ter a centralidade da importância social. As diferenças sociais parecem se ampliar, porque a sociedade passa a conviver mais diretamente com as tecnologias digitais. Todavia, os avanços científicos, mais uma vez, contemplam as parcelas da sociedade de forma seletiva, ampliando as mazelas e divisões sociais (TOFFLER, 1980). Com o objetivo de analisar como a educação acompanha e/ou participa desse movimento de mudanças, apresentamos nesta revisão bibliográfica, com foco na temática da tecnologia digital, uma breve análise sobre as questões do uso dessas tecnologias na educação e, assim, a relação da escola com a produção do conhecimento significativo.

1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO E A ESCOLA: Há algum tempo, as tecnologias digitais passaram a estar presentes não apenas no trabalho ou nas comunicações institucionalizadas, mas na vida cotidiana das pessoas, como na disponibilização de informações e, com isso, passaram a constar intensamente do contexto educacional. Em pouco tempo, começamos a vivenciar um período de informação, comunicação e conhecimentos extremos e imediatos, e isto nos parece unânime e indiscutível (QUEVEDO, 2007), tanto que muitos filósofos da contemporaneidade desenvolvem análises muito aproximadas sobre essa realidade. Poucos ousam fazer alguma previsão do próximo passo da humanidade. Todos parecem concordar sobre as emergências ocorridas no final do século XX e o radicalismo das mudanças pessoais, profissionais e sociais ocorridas no jovem século XXI. Bauman, por exemplo, avalia a contemporaneidade intensificada pela urgência tecnológica:

A aceleração do ritmo das mudanças, característica dos tempos modernos e em contraste com os séculos anteriores de interminável reiteração e letárgica mudança, permitiu que as pessoas observassem e tivessem a experiência pessoal de que as coisas mudam, que já não são como costumavam ser, no decorrer de uma única existência humana (2011, p. 45).

Concomitante a isto, a força impulsionadora do desenvolvimento tecnológico a todo custo, incentivada pelo consumo característico da produção capitalista, é também

causadora de uma alienação sem precedentes das relações interpessoais. O mundo mudou muito e em pouco tempo. Ao lado disso, a sociedade se desumaniza perante nossos olhos, de forma categórica e egocêntrica. Elementos básicos que constituem o ser humano, como a comunicação, a interação e, conseqüentemente, o ensino, passaram a ser desenvolvidos de forma tecnicista e nepotista, dando suprimento ao sistema capitalista através de grandes corporações. Então, o autodidatismo passa a ser supervalorizado e o saber está diretamente veiculado ao poder que, utilizado apenas para isso, faz com que a instrução passe a ser moeda de troca na manutenção do poder (CUBERO, 2008). As pessoas passam a buscar o saber/poder quase exclusivamente através de informações em rede. Propositadamente ou com olhar desatento, a sociedade não tem percebido a própria desintegração enquanto resultado da nova técnica de poder, “que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga” (BAUMAN, 2000, p. 17). Nas ruas, casas e, conseqüentemente, nas escolas, o que vemos são olhares fixos em dispositivos eletrônicos, que são frequentemente substituídos, e relações humanas da mesma forma, temporárias e superficiais. Assim, na busca de tecnologias cada vez mais avançadas, um novo tipo de escravidão se agiganta,

Na era em que vemos, como tendências sem freios, homens e mulheres serem reformulados no padrão da toupeira eletrônica, essa orgulhosa invenção dos tempos pioneiros da cibernética imediatamente aclamada como arauto do porvir: um plugue em castores atarantados na desesperada busca de tomadas a que se ligar (BAUMAN, 2000, p. 18).

Enfim, os pensadores contemporâneos aqui apresentados trazem a preocupação que sintetiza o novo estilo de vida da humanidade: Qual o papel da escola no mundo que se autointitula globalizado, mas não consegue compreender a importância das individualidades na construção dessa globalização? Em que se pode contribuir para o desagravo capitalista na constituição e no exercício do saber/poder subjetivo? Ou seja, está complicado identificar o valor do ser humano diante da realidade tecnológica e da sociedade imediatista. Infelizmente, a escola esteve ao lado dessas constituições excludentes ao longo de sua história. Ao se analisar as necessidades criadas pela indústria, mercado e governos em períodos passados, nota-se que a escola procurou adaptações para salvaguardar a sua existência e o seu financiamento. Precisou-se de mão-de-obra na Revolução Industrial, de arquitetos políticos na Revolução Francesa e de técnicos especializados para edificar o Brasil das décadas de 1950 e 1960, e a escola deu conta de tudo isso, deixando à mostra a ponta do grande iceberg que é a problemática dos sistemas educacionais tecnicistas: o Paradigma Fabril¹, apontado por Toffler (1970; 1980), como parte da principal crítica freiriana, a Educação Bancária². Embora saibamos que o surgimento das tecnologias se dá, principalmente, nos espaços acadêmicos, a educação básica ficou preocupada em explicar o acontecido e não promover o acontecimento.

¹ Em sua célebre analogia entre escola e fábrica, Toffler aponta alguns problemas da educação, onde a repetição de atos e o cumprimento dos horários de entrada e saída são mais importantes do que a assimilação de algo novo ou a resolução de problemas. www.estudoscientificos.com.br

² Freire revitaliza o conceito de educação tecnicista e sem o exercício da criticidade nesta analogia entre a escola e o trabalho burocrático e financeiro das agências bancárias, onde o conhecimento parece ser “depositado” no aluno (que nada sabe) pelo professor (detentor do saber).

As revoluções científicas sempre fizeram/farão parte do desenvolvimento humano, o que causa estranheza é a incipiência com que a escola tem participado desses avanços sociais, científicos e humanos, ao demonstrar imensa dificuldade em promover uma leitura tecnológica do mundo ou até mesmo em incorporar a tecnologia digital em seu fazer pedagógico (SILVA; BONILLA; FLORENCIO, 2019). A escola construiu uma máquina do tempo apenas para trás, travando um bom relacionamento com o passado, mas uma grande dificuldade de enxergar o futuro (SILVA, 2011).

Mergulhamo-la (a escola) o mais possível no passado do seu país e no do Mundo: tem de estudar a Grécia e Roma antigas, o advento do feudalismo, a Revolução Francesa, etc. A escola é muda acerca do amanhã. A atenção do estudante é orientada pra trás e não para frente. O futuro, já banido da sala de aula, é também banido da sua consciência, como se fosse uma coisa inexistente, como se não houvesse futuro (TOFFLER, 1970, p. 414-415).

Muito dessa herança é fruto do colonialismo, presente na cultura brasileira por força do sistema de exploração ocorrido no país, tanto durante os séculos XVI a XVIII, pela dominação portuguesa, quanto posteriormente e até os dias atuais, pela colonização econômico-cultural imposta pelo imperialismo norte-americano (IANNI, 1988). Essa imposição aparece claramente na produção tecnológica digital brasileira que, no país da infraestrutura pela metade, mantém sistemas de comunicação funcionando precariamente, fazendo-nos reféns das grandes multinacionais para exercermos o direito humano da comunicação, da informação e do conhecimento. Tanto mídia quanto militantes da área da comunicação têm obrigações muito claras no moderno mundo da informação instantânea e das confrontações ainda mais velozes no que concerne à responsabilização da produção de conhecimento, mas a visão crítica ainda está em formação. Advento direto de uma educação baseada na busca de resultados desenvolvimentistas, técnicos e econômicos. Ainda que não se perceba a internet e suas (in) diplomáticas redes sociais como veículo/meio de comunicação massivo, corre-se o risco de estarmos ambientando um espaço menos de discussão e mais de midiaticização pessoal e politização de extremismos, baseada na (falsa) liberdade de expressão que a (pseudo)democratização do acesso nos forneceu. Retirarmos essas discussões do currículo escolar é, mais uma vez, fecharmos a possibilidade de a escola promover o futuro das comunicações midiáticas e esperar pela legislação governamental (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009).

Enquanto algumas escolas estão discutindo a permissão ou a proibição do porte de aparelhos celulares nas escolas, o currículo poderia estar alicerçando discussões sobre como possibilitar o acesso livre, democrático e equânime da difusão do conhecimento através das redes. Mas a consciência democrática do povo e dos governantes não alcançou sua maturidade e o sistema educacional brasileiro ainda não está preparado para isso. Mesmo que, durante sua trajetória, a educação tenha construído melhorias e inovações impensáveis em anos anteriores, como o aumento de oferta ao Ensino Superior, a universalização do Ensino Público, na educação básica, com a garantia de alimentação e a democratização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, juntamente com as políticas de cotas, potencializaram o acesso dos estudantes de escolas públicas nas universidades. Paulo Freire (1987; 1999) classificava o modelo de sua época como

tradicional, ultrapassado e mercadológico. Segundo o autor, em entrevista (1987, p. 17), “vivemos hoje em uma sociedade dominada pelo interesse a algum tipo de lucro, ao mesmo tempo, ao lado da insegurança e do medo”. A sociedade continua manipulada por interesses político-econômicos, onde não se sabe o que fazer com tanto poder, tanto dinheiro. Casos de corrupção, desvios e má-gestão são comuns em todos os âmbitos da esfera pública. Mas, delegar à Educação toda a responsabilidade da formação e da transformação social é, no mínimo, imaturo, tendo em vista o poder restrito da escola de promover o conhecimento de todas as tecnologias vigentes, em detrimento dos poderes das outras instâncias sociais como a família, a mídia e os Estados. Paulo Freire (1999, p. 23) defende que “a escola é fundamental para se descobrir a razão de ser das coisas: não existe nenhuma prática que não tenha explícita ou implícita uma teoria”. Mas, desenvolver o senso crítico, a liberdade de pensar e a possibilidade de transcender é de responsabilidade de todos os personagens da escalada sócio-desenvolvimentista. Aqui, entende-se por desenvolvimento a possibilidade de melhorias em diversos aspectos, entre eles o tecnológico e o humano e social. Mesmo com o avanço da escolarização, diminuição de índices de analfabetismo e incorporação da cultura da instrução pela sociedade em geral, é possível afirmar que atravessamos uma crise humanística sem precedentes. E a crise que o Brasil enfrenta, mais do que política, social ou econômica, é ética. Não justifica dizer que somos descendentes de larápios portugueses, índios preguiçosos e africanos festeiros e que esse caldeirão genético foi um grande desastre para a nova raça que surgiu nos trópicos. Essa genética “ruim” é a mesma que produziu gênios das ciências, aviação, música, medicina, arquitetura, educação. Nós temos potencial para sairmos desse marasmo ético-político-econômico, o que nos falta é poupar nosso tempo de picuinhas como buscar heróis e bandidos ou supervalorizar divergências (FLORENCIO, 2018). A supervalorização das nossas divergências pode nos levar para o caminho incontornável do desrespeito e, este, por ignorância, nos levará ao fim da posição humanizada da sociedade: a intolerância.

À GUIA DE EPÍLOGO: Não nos propomos a fazer um histórico nem uma análise epistemológica da palavra, mas “tolerância” é um termo irrisório para o contingente de necessidades que temos para nos humanizar. Tolerar é aceitar tacitamente, consentir, então, nos parece pertinente a síntese, introito e epílogo do processo de convivência: o respeito. O problema é que conhecemos pouco do mundo, apesar da rede de informações instalada. Segundo Bauman (2010), temos muita informação e pouquíssima formação, porque “somos incompletude”, somos constante transformação. Conhecemos pouco do mundo e ainda assim impomos nossas crenças, gostos, certezas. Impomo-nos como superiores, porque, de fato, nos vemos assim. Dizemos constantemente que somos justos ou buscamos justificar nossos atos. E conseguimos com facilidade, pois nossas lentes de justiça só servem aos nossos olhos. Respeitar o outro é um exercício de amor à humanidade (FREIRE, 1978) e não a um único ser, porque somos diferentes em nossa forma física e metafísica. Respeitar o outro, não só a sua fé, sexualidade, cor, formação, naturalidade, vestimenta, mas em sua essência. Principalmente em seus saberes, diferentes dos nossos. As diversidades são inúmeras e saudáveis dentro da coletividade heterogênea que forma a humanidade. As diferenças causadas por essas diversidades é o motivo de respeito a que se destina a reflexão. Identificar e apontar as diferenças dos sujeitos dentro de uma coletividade nada mais é do que denunciar uma subjetividade

que só diz respeito aos partícipes do processo de interação social. É preciso compreender a extensão ética da responsabilidade que se deve ter consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Estes são princípios da empatia, do respeito e do afeto. Morin (2003, p. 273) afirma que “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo”. Há uma estreita relação entre inteligência e emoção: a eficiência da primeira, que cada ser humano possui e busca expressar, pode ser afetada, diminuída ou destruída pelo déficit da segunda, que os seres contemporâneos buscam esconder. Então, enquanto a humanidade passar a crer na possibilidade de se eliminar o risco do erro, recalçando toda a afetividade, estaremos na contramão dos paradigmas emergentes. As emoções, como o sentimento de raiva, amizade ou outras paixões, devem estar inseridas em um processo transcendente e a escola, numa visão holística, precisa aprender a experimentar os métodos da racionalidade não limitados à ciência, mas também compreendendo elementos da arte, cultura, sociedade e paixões (MORIN, 2003). A escola pode estar atrasada em relação à empregabilidade da tecnologia digital, mas não tem se mantido à margem na inovação das práticas pedagógicas, tem agido com humanidade na busca pela adaptação das escolas a questões que envolvem a inclusão, Educação Especial, sexualidade e atendimentos psicossociais. Tem buscado, quase sem apoio estatal, capacitar servidores e adaptar infraestruturas. Mas, ela (a escola), como qualquer outra instituição, formada por pessoas, não está imune à politização. Por não estar preparada para tudo nem ser espaço estático, as ideologias perpassam muros e pensamentos escolares ao sabor dos acontecimentos da vida social e dos governos. Vivenciar a Semana da Consciência Negra nas escolas ou o Dia do Índio, da Bandeira ou da Independência pode se tornar importantes momentos de reflexão, assim como pode debandar para o grotesco universo dos símbolos arcaicos descontextualizados ou impositivos. Pode virar uma grande festa mercadológica ou simplesmente um feriado no calendário, como vem acontecendo com o 1º de Maio, quando centrais sindicais organizam festas com “personalidades” midiáticas e sorteios de automóveis (FLORÊNCIO, 2018). É preciso rever algumas funções que foram desviadas no meio de uma história conflituosa de desmandos e falsos impérios. É preciso compreender a extensão ética da responsabilidade que se deve ter com si mesmo, com o outro e com o mundo. Os personagens escolares não estão isentos dessa responsabilidade, ao contrário, devem ser protagonistas no processo de formação dos indivíduos. Em todos os tempos, para a educação, ficou a difícil tarefa de mostrar/compreender o destino multifacetado do ser humano, seja individual, social e histórico, mas entrelaçados e inseparáveis. Isso, a Escola Pública do Brasil tem se esmerado em fazer, enxergando os seres aprendentes como seres sociais, passíveis de todas as benesses e agressões do mundo tecnicista contemporâneo: aprendendo a aprender, a viver em comunidade e a buscar a felicidade.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. et al. 2018. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Nacional, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em 08 de maio de
- Bauman, Z. 2000. *Modernidade líquida*. (Trad. Plínio Dentzien). 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. 2010. *44 cartas do mundo líquido moderno*. (Trad. Vera Pereira). 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cubero, J. 2008. *Entrevista: depoimento de Jaime Cubero*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 398-408, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27/05/2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200013>.
- Florêncio, R. R. 2018. *Da intolerância ao respeito: uma breve análise desses tempos líquidos*. In: blog etnolinguagens.webnode.com, disponível em <https://etnolinguagens.webnode.com/l/da-intolerancia-ao-respeito-e-a-liberdade-uma-pequena-analise-desses-tempos-liquidos> acessado em 10 de maio de 2020.
- Freire, P. 1978. *Pedagogia do oprimido*. 33.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- Freire, P. 1987. *Entrevista*. Reeditado pela Revista Nova Escola, Editora Abril Cultural, 1999.
- IANNI, O. 2000. *Tendências do pensamento brasileiro*. Tempo Social, Revista de Sociologia USP, S. Paulo, 12(2): 55-74, novembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v12n2/v12n2a6.pdf>. Acesso em: 27/05/2020.
- Ianni, O. 1988. *A questão nacional na América Latina*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000100003&lng=en&nrm=iso, Acesso em: 27/05/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000100003>.
- Maciel, L. S. B.; Shigunov Neto, A. 2006. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso, Acesso em: 27/05/2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.
- Menezes, M. G.; Santiago, M. E. 2014. *Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório*. Pro-Posições, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez.. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf> Acesso em: 27/05/2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.
- Morin, E. 2003. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 13 ed. Rio de Janeiro: Cortez.
- Nascimento, A. D.; Hetkowski, T. M. 2009. *Educação e Comunicação: Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão*. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 400 p.
- Quevedo, L. A. *Conhecer para participar da sociedade do conhecimento*. In: MACIEL, M, L.; ALBAGLI, S. (Org.). Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social. Brasília: IBICT, UNESCO, 2007. 388 p.
- Silva, Â. C. *Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática*. Ensaio: avaliação políticas públicas Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, Sept. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27/05/2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>.
- Silva, M. B. N. *Escola Nova na “página da educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”*. Tese (doutorado), Universidade

- Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 167f. 2016.
- Silva, H. M.; Bonilla, M. H. S.; Florêncio, R. R. *Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas*. Revista Entreideias – UFBA, Salvador, v. 9, n. 1, p. 5-64, jan/abr 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Professor/Downloads/28888-131886-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/28888-131886-1-PB%20(3).pdf) Acessado em 20 de maio de 2020.
- Souza, E. G. 2012. *Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000)*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. 329f.
- Toffler, A. 1980. *A terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- Toffler, A. 1970. *Choque do futuro* (Trad. João Távora). 33 ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras.
