

CENA SÉCULO XXI: TECNOLOGIA, INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO. EDUCAÇÃO?

Felipe da Silva Ferreira¹

RESUMO

A fim de tratar com uma abordagem ampla que assume um viés social, político e educacional da questão da inegável presença e necessidade de se assumir a realidade tecnológico-virtual nos meios mundiais em que há trabalho com educação, proponho quatro cenas motivadoras.

As circunstâncias apresentadas nas cenas têm aspectos de fatos, uma vez que se situam, em tempo e em espaço, na realidade. Embora os contextos narrados sejam recortes bastante específicos de um todo que se pode vir a dizer global, ainda é possível considerar sua representatividade ao se tratar da (não) funcionalidade, necessidade e benefícios das novas (?) tecnologias.

A associação tecnologia-educação se dá, muitas vezes, de maneira equivocada, apresentando-se de forma tecnicista, excessivamente pragmática e liberal, não sendo, dessa maneira, facilitadora dos processos de aprendizagem e de ensino.

A vida cotidiana do século XXI demanda velocidade, atualização e resultado, e esses podem ser obtidos com o auxílio das tecnologias que o próprio homem criou para sua melhor *performance* sem que isso signifique, em nenhuma circunstância, destruição – apenas desconstrução, quando necessário.

Palavras-chave: educação; tecnologia; cotidiano; pós-modernidade

¹ Felipe da Silva Ferreira

Mestrando em Educação (Práticas, Linguagens e Tecnologia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino – Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia / Graduado em Letras – Português-Inglês – Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia

CENA SÉCULO XXI: TECNOLOGIA, INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO. EDUCAÇÃO?

“Sempre assim:
de um lado, estandartes do vento...
- do outro, sepulcros fechados”
Cecília Meireles

A fim de tratar com uma abordagem ampla que assume um viés social, político e educacional da questão da inegável presença e necessidade de se assumir a realidade tecnológico-virtual nos meios mundiais em que há trabalho com educação, proponho quatro cenas motivadoras.

As circunstâncias apresentadas nas cenas têm aspectos de fatos, uma vez que se situam, em tempo e em espaço, na realidade. Embora os contextos narrados sejam recortes bastante específicos de um todo que se pode vir a dizer global, ainda é possível considerar sua representatividade ao se tratar da (não) funcionalidade, necessidade e benefícios das novas (?) tecnologias.

Cena 1:

Os professores do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino de uma cidade da região serrana do estado do Rio de Janeiro solicitam à direção do colégio que instale quadros inteligentes nas salas em que lecionam para que o trabalho seja facilitado e atualizado. Para justificar tal pedido, alegam a necessidade de que aquela escola – considerada uma das três maiores e mais bem conceituadas da região por sua estrutura física, oferta de facilidades aos clientes e boa colocação no *ranking* das provas nacionais da educação – não seja deixada para trás em relação aos avanços tecnológicos já desfrutados por suas principais concorrentes – onde também trabalham – no mercado educacional.

Vale ressaltar algumas transformações de ordem tecnológica – não digital ou virtual – que se haviam feito naquele espaço nos últimos seis anos: colocação de telas brancas para projeção de transparências de retroprojetores em todas as salas, substituição dos tradicionais quadros verdes de giz por outros de material diferenciado com marcas de linhas que formam uma superfície quadriculada (também para uso de giz) e, finalmente, nessa ordem, substituição dessas últimas lousas por outras de fórmica branca para uso de canetas do tipo *pilot*.

Cena 2:

O corpo docente de uma escola pública da rede estadual de ensino da mesma cidade observada na cena 1 aponta, em reunião anterior ao conselho de classe de finalização do primeiro bimestre do ano letivo, que algumas dificuldades aparentemente extracurriculares vêm, se não atrapalhando, pelo

menos fazendo com que o trabalho necessário aos processos de ensino e de aprendizagem se dê de maneira satisfatória: constante falta de limpeza das salas de aula mesmo para as primeiras aulas do dia, lousas (para uso de giz) em estado muito precário de conservação, presença de funcionários que exercem cargos determinados por políticos da região que acabam contradizendo o que é dito e requerido pela equipe pedagógica (de fato) da escola.

Sem respostas ou previsão de possíveis soluções, os docentes veem o encerramento da breve reunião e partem para o conselho de classe: análise da situação dos alunos sob o ponto de vista das notas que obtiveram até o momento.

Cena 3:

Simultaneamente, mas por razões e em circunstâncias diferentes, os professores das duas escolas mencionadas na cena 1 e na cena 2 se veem solicitados a adquirir para si o trabalho de registro de notas dos discentes nos respectivos âmbitos virtuais de uma e de outra instituição. Vale ressaltar que, até o momento de surgimento da novidade, as notas eram registradas nas filipetas dos diários de classe e a equipe de secretaria de cada escola detinha a responsabilidade de controlar os programas de computador que produzem os boletins e lançam, em ambiente virtual, os registros para posterior observação. Faz-se necessário registrar ainda que a etapa manual, de registro em diários e filipetas, é mantida, em ambas as circunstâncias, também sob responsabilidade do professor.

Cena 4:

A escola mencionada na cena 2 recebe um grupo de estagiários estudantes da graduação em Física de uma universidade pública federal que tem um campus na cidade.

A professora de prática pedagógica acompanha o grupo de alunos, todos bolsistas de um programa coordenado por ela. O objetivo é que esses alunos acompanhem, por um período, a rotina de trabalho na escola pública estadual selecionada. Depois do tempo determinado, aulas de apoio no campo da física serão ministradas por esses estagiários aos alunos do Ensino Médio.

A diretora da escola agradece intensamente pela disponibilidade e seleção da escola que administra para a realização do trabalho, uma vez que a ausência de professores é uma realidade de diversas áreas e que trabalhos de apoio, orientação educacional e estudos aprofundados não são oferecidos pelo órgão público responsável.

De estagiários que buscam espaço para prática docente, os bolsistas da universidade federal passam, sob essa ótica, a gentis colaboradores da escola necessitada.

Uma reunião com os professores presentes na escola em uma data específica é convocada para que a novidade seja devidamente anunciada e para que se conheçam os novos colaboradores. Um registro importante: uma das professoras presentes ressalta, em público, que são os alunos da escola os personagens em destaque no trabalho a ser desenvolvido e que, por esse motivo, não deveriam ser

abandonados em processo quando a data-limite de cumprimento dos estágios chegasse para os bolsistas do governo. 3

Uma análise mesmo superficial dos retratos sugeridos nas cenas apresentadas permite perceber que os ambientes educacionais da esfera pública e da esfera privada estão impregnados de ideologias que se disfarçam, mas convencem a ação gestora, docente, pedagógica das diferentes escolas.

A necessidade de reserva de mercado, por um lado, atinge principalmente a escola privada, que se mantém atenta às necessidades exigidas pela pós-modernidade líquido-gasosa – em alusão a Zygmunt Bauman (2001) – mas que, ao mesmo tempo, não deixa de estar atenta à clientela no que se refere a questões de conteúdo, oportunidades de aprendizado como um todo: se o fizer, perderá o espaço que busca manter no mercado. A escola privada pode ser refém dos desejos da família-cliente, ainda que isso signifique o esvaziamento de sua função pedagógico-educadora.

A família-cliente aparece exemplificada no seguinte trecho de Cunha (2007, p.812)²:

Contraditoriamente, desde os anos do ‘milagre econômico’, a ampliação das camadas médias propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos, que ocupavam os postos diretivos dos sistemas de educação, nos níveis federal, estadual e municipal.

Na cena 1, fica destacado o fato de que em um curto período de seis anos, muito foi investido em renovações tecnológicas pouco aproveitadas. Junto à demanda da família-cliente, pode-se perceber que também os professores demandam inovação: conhecem a realidade das concorrentes onde também lecionam e passam, inconscientemente(?) a exercer a pressão capitalista pós-moderna da atualização pela atualização.

O que será possível perceber, hoje, ao se analisar o uso adequado e pedagógico dos afamados quadros inteligentes que se instalaram na escola da cena 1 é que aqueles recursos ainda não são inteligentemente utilizados. Menos do que isso, servem como grandes telas brancas (as mesmas inicialmente instaladas há seis anos) onde se reproduzem pragmaticamente – e não se produzem! – imagens, textos, representações muito pouco autorais.

Uma das principais questões possíveis de se estabelecer acerca dessa discussão está relacionada à velocidade das inovações tecnológicas, que fazem com que nunca se domine inteiramente o que há de mais novo, e ao quanto no mundo pedagógico os processos não se dão nessa mesma velocidade.

Cria-se, assim, uma situação antagônica: a pressão da pós-modernidade não libertadora³, capitalista, generalizante, liberal, globalizante que pretende fazer a escola rumar na mesma velocidade, aprisionando-a ao mundo da informação – colocada aqui em diferenciação ao conhecimento.

² Em artigo da revista Educação e Sociedade, v. 28, n. 100 (2007)

Nessa perspectiva, é possível retomar a década de 1960, no Brasil, quando se percebeu que a demanda das grandes empresas era por profissionais que produzissem mais em menor tempo, ainda que isso significasse que fossem capacitados para produzir um mesmo item sempre. Essa realidade conduziu à articulação da pedagogia tecnicista em detrimento das propostas da educação nova, que teve seu apogeu e declínio nessa mesma década (SAVIANI, 2007).

É interessante destacar, aqui, que a questão da aplicação de tecnologias consideradas novas à educação não é recente, assim como não o é a problemática da resposta à demanda da velocidade e do que é a pós-modernidade. Em Saviani (2007, p. 337), há registros de uma corrida pedagógica na década de 1950 que em muito tem a ver com a revolução tecnológica atual que se tenta dominar ainda que em detrimento da consideração aos processos educacionais envolvidos:

O lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no Ocidente. Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.

É também no período da década de 1960, em contraposição, que é possível ver o surgimento de uma outra proposta: a educação libertadora articulada por Paulo Freire. Do livro “Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade)” (FREIRE, 1974), Dermeval Saviani (2007, pp. 319 e 320) lista oposições como domesticação e libertação, reflexo e reflexivo, fechado e aberto, massa e povo, receitas e projetos, assistir e participar, consciência fanática e consciência crítica que podem, agora, ser trazidas à discussão como representativas do que a sociedade capitalista da velocidade impõe (o primeiro item de cada par sugerido) e o que a pedagogia libertadora, dialógica, formativa, cidadã deve propor (o segundo item de cada par).

Em Giddens (2006, pp. 68 e 69) é possível encontrar registrado, quando da discussão sobre o que é a terceira via – velha esquerda? Nova direita? Algo para além dessas outras vias? – registros que justificam ou fomentam a discussão traçada nesse texto até aqui:

O pensamento de terceira via sustenta a visão de que a globalização traz consigo maior risco e insegurança, e de que o papel da formulação de políticas não é proteger os indivíduos de tais coisas, e sim proporcionar o ‘capital social’ e sistemas ‘proativos’ de bem-estar social que lhes permitam responder a elas e prosperar na era global. E nos casos em que a globalização se atrela às novas tecnologias da comunicação e da informação digital e à ‘economia do conhecimento’, os indivíduos precisam da educação e do treinamento apropriados para tais condições. A política pública deve dar apoio às empresas na criação de ‘produtos e serviços ricos em conhecimento’, que serão a fonte do futuro crescimento econômico.

³ Faz-se necessário registrar que, em “Uma Pós-Modernidade de Libertação” (FREITAS, 2009) o autor deixa implícito que a pós-modernidade não é, em geral, libertadora. Assim, na discussão que propõe, registra ideias acerca dessa possibilidade.

Note-se ainda, com relação aos pares recém discutidos, que a noção de reflexo e reflexivo é bem distinta na noção de Paulo Freire (1974) e em Giddens (2006). Como poderia o mesmo cidadão ter a reflexão libertadora e ser ativo, na busca por produção e resultado imediato e veloz ao mesmo tempo? Observa-se essa impossibilidade em uma análise crítica de registros de Giddens (2006):

O cidadão ativo e reflexivo em uma democracia radical é o modelo de Giddens. Blair dá mais ênfase, em sua resposta ao individualismo, à noção de dever, à coesão moral e a instituições como a educação, a família e o Estado de bem-estar social, que, a seu ver, podem e devem promover o bom comportamento.

Certamente a velocidade da sociedade da informação e da produção, obtenção de resultados exerceu impactos na escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro descrita na cena 2. A família do aluno dessa escola não é, certamente, considerada uma família-cliente, no sentido de que exige mudanças para não procurar a escola concorrente. No entanto, a filosofia da pós-modernidade não libertadora não poupará, quando da disputa no mercado, os discentes formados por essa escola que terá oferecido ou não as condições a que tiveram acessos os filhos das famílias-clientes da escola da cena 1. Em Giddens (2006, p. 80) discute-se: “Até que ponto a terceira via envolve a iniciativa da sociedade civil ou do Estado? (...) O bem-estar social deve ser universal ou mais restrito? (...) Assim, a terceira via pode divergir quanto aos meios – e a escolha dos meios em cada um desses casos afetará o caráter dos fins atingidos.”

Na cena 2, os professores reclamavam de impossibilidades da rotina e registrou-se influência política nesse caso. Na cena 4, a escola passa a contar com um serviço extraordinário remedial, não previsto e não sequencial que será considerado uma ação oportuna e bem-vinda. De volta à cena 2, o conselho de classe se inicia sem que tenha havido propostas de soluções para o problema apresentado, uma vez que não se teria tempo para tal discussão naquele momento. Ali, os alunos passavam a ser avaliados pelas notas que obtiveram. Também ali, não houve espaço para discussão, por um outro lado, sobre o trabalho que havia sido feito para e com aqueles mesmos alunos.

A presença dos estagiários na escola da cena 4 não há de ser considerada uma iniciativa com foco desregulado para eles mesmos. A proposta pedagógica da professora da universidade federal busca atender a necessidades que ela havia encontrado de fazer com que os alunos da graduação em Física tivessem, sim, um olhar mais voltado ao aprendiz daquela ciência do que à ciência puramente dita. No entanto, o desregular do foco da ação acontece na escola: a presença dos futuros graduados será um curativo para carências não providas até então pelo Estado. Mais do que isso, a situação de falta de professores concursados para as vagas disponíveis deixará de ser uma preocupação e, junto aos componentes oriundos de arranjos políticos que já tumultuavam o desenvolver da rotina pedagógica da unidade escolar, outro vão passa a ser superficialmente encoberto. Como registrou a narrativa da cena 4, o único questionamento reflexivo sobre o fato ficou por conta da professora da escola que, certamente motivada por experiências anteriores, alertou os estagiários sobre o olhar e o

cuidado que deveriam ter ao considerarem aquele trabalho um processo a não ser interrompido para discentes.

Em Giddens (1999, p. 93), quando da descrição do que as elites do Ceará fizeram no final da década de 90 ao estarem interessadas em manter baixos os salários e o não-desenvolvimento local, é possível encontrar o seguinte registro, que parece descrever as entrelinhas da cena 4: “...os reformadores se associaram a órgãos governamentais, usando técnicas de planejamento participativo e se unindo a organizações comunitárias.” Também Melo (2005)⁴ apresenta uma colocação que torna possível entender – não justificar – que o pensamento inconscientemente assistencialista surge, muitas vezes, como justificativa de procedimentos, ideias e tomadas de decisão: “...como se percebe nas palavras de Betinho (apud GARRISON, 2000, p. 28): ‘ [...] as velhas barreiras ideológicas, resquícios da Guerra Fria, precisam ser substituídas por uma busca mais pragmática de soluções efetivas para os problemas humanos urgentes’”.

Em consonância com a veloz troca de artefatos da escola da cena 1, agora na cena 2 e na cena 4 encontram-se respostas e resultados para a proposta do mundo da informação veloz, do resultado alcançado e dos processos não discutidos.

Por ocasião dessa discussão, é possível trazer à tona a cena 3. A velocidade das informações, a necessidade de atualização tecnológica, a urgência pós-moderna não sobrecarregam, também nesse retrato, outro personagem se não o docente. A proposta, uma vez mais, atende às expectativas do capital, do cliente, do consumo.

Na cena 2, os professores reclamavam da falta de uma lousa apropriada para registros diversos. Na cena 3, eles mesmos são impelidos a se atualizarem tecnologicamente ao assumirem mais um serviço que não elimina outro e que será realizado, uma vez que esse tipo de dominação vem de uma estratégia que observa qualquer trabalhador “ na condição de lutar primeiro pela sobrevivência e secundariamente pelas condições de trabalho” (FREITAS, 2009, p. 24) . Aqui está, outra vez, o cidadão ativo e reflexivo de uma democracia radical descrito por Anthony Giddens (2006) em ação.

Torna-se possível tomar emprestada uma análise sobre Giddens, nesse momento:

Giddens (2001) fala em democratizar a democracia, mas o problema é que esta é entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado, enquanto a participação significa responsabilização na execução de tarefas. Assim, verifica-se uma separação entre o econômico e o político, o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES; 2009, p. 761)

Ainda destacando as situações descritas nas cenas 2 e 3 é possível perceber e até mesmo compreender a gana liberal pela velocidade e pragmatismo: em menos tempo produzir mais, sem deixar espaço para reflexão, sem comprometer os resultados, valorizando a disputa e assumindo tudo isso como possibilidade facilitadora do trabalho. É interessante observar uma colocação histórica a esse respeito, possível de ser vista em Freitas (2009), onde encontra-se o registro de que “os liberais

⁴ Artigo encontrado em “A Nova Pedagogia da Hegemonia” (NEVES, 2005)

estavam [ao longo do século XIX] totalmente comprometidos com a modernidade da tecnologia, mas tinham pouco apreço pela modernidade da libertação” e os socialistas “tinham impaciência pelos benefícios da modernidade – da modernidade tecnológica, por certo, mas ainda mais da modernidade libertadora” (WALLERSTEIN, 2002, p. 81 apud FREITAS, 2009, p. 31).

É esse mesmo mau uso autoritário das facilidades tecnológicas que revelam um dos grandes paradoxos possíveis de serem encontrados não só em âmbito educacional: o esvaziamento da possibilidade de trabalho. O mesmo pragmatismo que impediu a continuidade de discussão antes do conselho de classe da cena 2 impede a reflexão de que o professor que se torna obrigado a cuidar de uma burocracia que transcende sua atuação pedagógica e até mesmo a dificulta – o trabalho *se expande, mas para menos*⁵ – passa, aos poucos, a anular a legitimidade de funções de trabalhos que, sutilmente, poderão deixar de existir. Assim, duas são as ações em risco: a do professor, que, ao contrário de se beneficiar com as possibilidades tecnológicas, as utiliza não pedagogicamente mas de forma a atender à nova burocracia de suas tarefas; e aquela aqui exemplificada pelo sistema de lançamento de notas que representa tantas outras que caíram no buraco negro da velocidade da informação-capital e deixaram de ser executadas.

Uma vez mais, é relevante destacar que a educação não é um campo isolado. São diversas as forças que contribuem ou impedem a conclusão da ação de um projeto ou processo pedagógico. Em Freitas (2009, p. 26), é possível notar, por exemplo, que a seguinte circunstância é verdadeira:

Uma juventude cada vez mais sem horizontes (está vendo seus pais em permanente dificuldade, sem emprego e estabilidade) é obrigada a formar sua personalidade e identidade em meio a esse caos e termina por entregar-se ao imediatismo, tentando fugir desse cenário que nada mais é que seu próprio futuro.

É em meio a colocações como essa que se perdem muito dos aspectos benéficos das possibilidades trazidas pelas novas(?) tecnologias para o campo da educação. A atualização de conhecimentos em oposição à velocidade de informações; a maior facilidade de experimentação em contraste com a observação efêmera; a possibilidade de existência de fato do indivíduo no mundo⁶ globalizado em lugar de seu simples viver como ser vivo e muitas outras antíteses podem ser minimizadas com a experiência tecnológico-virtual.

Nessa perspectiva, é possível desmanchar a dualidade presente quando se afirma que “nota-se a presença de dois conceitos de modernidade: a tecnológica e a libertadora” (FREITAS, 2009, p. 32), ao se explicar, como feito anteriormente, a análise de modernidade proposta por Wallerstein (2002, apud FREITAS, 2009).

É relevante destacar, no entanto, que o mau uso da inovação e praticidade tecnológica é que causa essa ferida sócio-educacional. Uma análise não reflexiva de Freitas (2009, p. 24) poderia levar

⁵ Expressão utilizada por Gaudêncio Frigotto em prefácio para Eveline Algebaile (2009)

⁶ Essa é uma referência aos pares propostos por Paulo Freire (1974) quando trata da sociedade em trânsito. O autor opõe “viver”, se referindo ao que o sistema vigente possibilitava ao indivíduo a “existir”, situação observada em uma perspectiva mais libertadora.

à consideração de que o aparato tecnológico hoje disponível é por si só nocivo: “Os postos [de trabalho] fechados não voltam porque foram eliminados por introdução de novas tecnologias no processo produtivo, ávido de recompor as taxas de acumulação de riquezas.”

Ainda que, ao se analisar essa situação, haja admiração do que se pode considerar como uma democracia radical que parece somente atender aos interesses e necessidades de uma das vias desse intenso trânsito de informações e requisições, é com o próprio Giddens (1999, pp. 80 e 81) que se encontram as respostas oferecidas:

Se há uma crise da democracia liberal hoje, não é, como meio século atrás, porque ela está ameaçada por rivais hostis, mas, ao contrário, porque ela não tem rivais. Com a morte da era bipolar, a maioria dos Estados não tem inimigos bem definidos. Estados que enfrentam perigos e não inimigos têm de buscar fonte de legitimidade diferentes daquelas do passado. O Estado moderno foi forjado na provação da guerra, e a guerra ou a preparação para ela influenciaram a maior parte dos aspectos das instituições do estado. Direitos de cidadania e programas de *welfare* foram estabelecidos sobretudo à medida que os Estados buscaram atrair suas populações e manter seu apoio, um fenômeno que continuou no período da Guerra Fria.

Torna-se possível, assim, retomar Luiz Carlos de Freitas (2009) em sua discussão sobre uma noção de pós-modernidade de libertação. Ao se destacar expressões utilizadas pelo autor como “...nos impedem de pensar...”, “...apelos linguísticos...” – veja, por exemplo, o “cidadão ativo e reflexivo” de Giddens (2006) e “...naturalização das incertezas...” (FREITAS, 2009, p. 23), criam-se registros verbais para os retratos analisados até agora.

É também Freitas (2009, p. 44) que incentiva o pensamento e a análise crítica com uma colocação possível de ser registrada aqui como meio de não se deixar esvaziar o valor de ações possíveis que não tenham sido propostas ou apresentadas de forma coesa como as cenas 1, 2, 3 e 4 desse texto mostraram:

É com esse quadro de início de século XXI em mente que devemos examinar as teses da pós-modernidade removendo conceitos e apelos emblemáticos que nos impeçam de pensar. Precisamos ter presente que estamos em meio a uma crise de grandes proporções mundiais que atinge o capitalismo histórico. Essa é uma das fontes das incertezas e do ceticismo (ou mesmo niilismo) presentes nas teses pós-modernas.

Desse modo, torna-se possível associar e desassociar palavras e expressões-chave dessa discussão: inovação, tecnologia, tempo, pós-modernidade, história, avanço, libertação, pedagogia, educação, processo, política, análise, reflexão.

A recorrente associação de “tempo” e “tecnologia”, por exemplo, somente deve ser mantida, em campos educacionais, se também estiverem costuradas a “libertação”, a “processo”, a “reflexão”. Do mesmo modo, “pós-modernidade”, “reflexão” e “história”, que pareceram contraditórias no texto, precisam ser alinhavadas e tecidas com fortes fios coesivos.

Metafórica e pejorativamente, esses termos não deveriam formar uma grande colcha de retalhos social, em que as partes somente se unem em detrimento de outros acertos necessários, dependendo de remendos que se faça e que somente resolvem questões temporariamente. A colcha

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

precisa, sim, ser um tecido unificado, coeso, que destaque as diferenças entre suas partes, quando necessário, mas que em nada anule os processos e experiências envolvidas.

Se a vida cotidiana do século XXI demanda velocidade, atualização e resultado, que esses sejam obtidos com o auxílio das tecnologias que o próprio homem criou para sua melhor *performance* sem que isso signifique, em nenhuma circunstância, destruição – apenas desconstrução, quando necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAUMAN, Z; DENTZIEN, P. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação. Reconstruindo as esperanças*. Campinas, Autores Associados, 2005.

CUNHA, L.A. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. In: *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 100*. Campinas: 2007. pp. 809 a 829

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. São Paulo, Record, 1998.

_____, Anthony (org). *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo, UNESP, 2007.

MELO, M. P. *Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas do Rio de Janeiro*. In: NEVES, L.(org.) *A Nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 271 a 308

PERONI, V.M.V; OLIVEIRA, R.T.C; FERNANDES,M.D.E. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. In: *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 108*. Campinas: 2009. pp. 761 a 778

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.