

DA “ESQUINA” ENTRE O DIREITO E O CONSUMO DA EDUCAÇÃO: APRENDIZADOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO FUTURO

FROM THE "CORNER" BETWEEN THE RIGHT AND THE CONSUMPTION OF EDUCATION: LEARNING FOR AN EDUCATION OF THE FUTURE

Rennan Cristovão Brayner¹

RESUMO: O advento da revolução tecnológica e o empoderamento do indivíduo levaram à resignificação das funções tradicionais da escola com a inclusão de uma lógica digital de consumo. O desafio do desenvolvimento e da aprendizagem humanas convive agora com uma nova gama de significados que demandam e exigem atender às expectativas do nativo digital autocentrado, empoderado e cada vez mais protagonista. Desta feita, uma díade de soslaios estressa e gera uma crise nas abordagens metodológicas e projetos educacionais que interrogam o papel da educação, tornando imperioso refletir sobre onde estão as bases para essa resignificação de função. O presente trabalho lança luz sobre a educação pela narrativa bibliográfica de temas de Psicologia do Desenvolvimento, Ciência Política e Filosofia da educação. A base teórico-conceitual utilizada dialoga com três pilares de compreensão (político, social e metodológico) que problematizam a posição do aluno enquanto sujeito ativo do processo educacional ou o produto deste. Por fim, uma vez contextualizada o cenário de crise na educação e a sua resignificação pela lógica de consumo, demonstrar-se-ão possíveis aprendizados do contemporâneo para a definição de uma nova perspectiva metodológica sob a égide dessas discussões e interpretações qualitativas e explicativas do tema, trazendo ao trabalho a sua face realista. Por fim, ao tratar o contexto existencial do aluno contemporâneo, o crivo educacional passa a ser o consumidor e suas expectativas, daí a esquina entre o direito e o consumo da educação numa via de mão dupla em termos de opressão.

764

Palavras-chave: Educação. Crise. Metodologias. Aprendizagem.

ABSTRACT: The advent of the technological revolution and the consequent empowerment of the individual led to the resignification of the traditional functions of the school with the inclusion of a digital logic of consumption. The challenge of human development and learning now coexists with a new range of meanings that demand and demand to meet the expectations of the self-centered, empowered and increasingly protagonist digital native. This time, a dyad of sideways stresses and generates a crisis in methodological approaches and educational projects that question the role of education, making it imperative to reflect on where the bases for this resignification of function are. The present work sheds light on education through the bibliographic narrative of themes in Developmental Psychology, Political Science and Philosophy of Education. The theoretical-conceptual basis used dialogues with three pillars of understanding (political, social and methodological) that question the student's position as an active subject of the educational process or its product. Finally, once the crisis scenario in education and its resignification through the logic of consumption are contextualized, possible lessons learned from the contemporary will be demonstrated for the definition of a new methodological perspective under the aegis of these discussions and qualitative and explanatory interpretations of the theme, bringing to work its realistic face. Finally, when dealing with the existential context of the contemporary student, the educational sieve becomes the consumer and his expectations, hence the corner between the right and the consumption of education in a two-way street in terms of oppression.

Keywords: Education. Crisis. Methodologies. Learning.

¹ Pós- Graduado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela instituição PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: rennan.brayneradv@outlook.com.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre inovação em educação requer uma reflexão sobre tecnologias, métodos, abordagens, seus resultados e o que tem dado certo. O presente trabalho problematiza a educação sob a égide de provocações políticas, sociais e filosóficas que envolvem uma tensão teórico-metodológica a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Sendo assim, além de analisar a realidade, é preciso vislumbrar novos horizontes e buscar os fundamentos em alternativa para o cenário de tensão da esquina entre o direito e o consumo da educação. A fenomenologia é o ponto de partida e o ponto de chegada.

Quando a globalização pós-moderna começa a pôr em cheque as concepções modernas de Escola, tais não mais preenchem os anseios da sociedade, fazendo surgir novas perspectivas metodológicas como fruto de uma crise na educação que demanda novos horizontes. O professor e as escolas improvisam eternamente (GUR-ZE'EV, 2010). Por isso, é preciso considerar que existe mão dupla na via da opressão; dá a esquina entre o direito e o consumo da educação. O mesmo ser que sofre a opressão pela escola também pode ser o opressor da escola quando na função de consumidor, e, nesta lógica de consumo, a relação é do tipo “eu-isso” (Buber, 2001).

Não faz parte do objetivo deste texto montar uma equação sobre como a aprendizagem realmente funciona ou traçar o certo e o errado, mas sim, entender quais aprendizados foram gerados por esse cenário de tensão entre as abordagens metodológicas e projetos educacionais no bojo de nascimento da noção moderna da escola e escolarização do mundo (noção de direito à educação) e as demandas do novo mundo digital (noção de consumo da educação) para a definição de uma nova perspectiva metodológica. Para tornar essa tarefa possível é preciso entender quais elementos regem essa “esquina” entre a educação como um direito e um serviço de consumo, tecer problematizações sobre as noções de aluno e infância que indicaram a trajetória para o estabelecimento de uma lógica de consumo e apontar os sintomas que delineiam o novo papel da educação na relação com um cliente digital.

Logo, analisar e contextualizar esta tensão na educação como elemento fundamental para a definição de uma nova perspectiva metodológica é a missão deste texto e este cotejo se faz necessário, quando: apesar de baseada em valores de liberdade de aprender e de pensar, na participação democrática e na garantia tanto da educação quanto da aprendizagem existe um déficit democrático por uma lógica de delegação político-institucional da educação (viés político do trabalho), um paradigma de exclusão, repressão, padronização, industrialização

e violência no bojo de nascimento da noção moderna de escola e escolarização que contrastam com o paradigma de empoderamento, humanização, autonomia e igualdade do indivíduo contemporâneo (viés social).

Valendo-se do referencial bibliográfico e da pesquisa de autoridades reconhecidas nos assuntos, temas de Psicologia do Desenvolvimento, Ciência Política e Filosofia da educação serão contemplados em revisão narrativa. A partir do vislumbre de uma nova perspectiva em educação e propostas pedagógicas alinhadas às demandas sociais do contemporâneo, abre-se a possibilidade de diagnosticar e criar projetos político-pedagógicos “do futuro”. O presente texto, em sua face utilitarista, representa um passo importante na construção de noções metodológicas novas.

A ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Com o surgimento do modelo de Estado provedor do bem-estar social, a educação entra no rol dos chamados direitos sociais e tal reconhecimento traz, em sua formação, a herança dos ideais iluministas, a lógica de produção capitalista e o pertencimento a um programa político de responsabilidade do Estado. O direito à educação traz em seu bojo essa missão de ser um direito socialmente efetivo enquanto projeto político-social de transformação da realidade.

766

Este é o primeiro elemento da tensão que gera a crise nas abordagens metodológicas e projetos educacionais: a educação como um projeto político, de responsabilidade do Estado-provedor, que tem o dever de entregar, promover, prestar isso ao cidadão através de um sistema que não está aberto ao debate e à participação efetiva do indivíduo. É posto, definido unilateralmente, em flagrante déficit democrático. Esta é uma lógica da delegação, ou seja, um sistema assentado no fechamento cognitivo, em que o papel do aluno se resume a ir ao encontro do Estado provedor com o “pires na mão” em busca do assistencialismo básico.

A Organização das Nações Unidas prevê como o quarto objetivo para o desenvolvimento sustentável até o ano de 2030 promover uma educação de qualidade em todo o mundo. Está institucionalizada a obrigatoriedade de frequentar a escola em todo o mundo, com a instauração de uma educação padronizada, estandardizada num esforço de estabelecer “o normal” e fazer a escola funcionar atendendo a normais gerais que se estabelecem na regularização dos processos e dos produtos industriais, numa crença quase que religiosa neste formato.

A institucionalização desta ideia veio através da noção de currículo escolar obrigatório. Derivada do latim “*curriculum*” o termo “Currículo” significa corrida, lugar onde se corre, contendo, portanto, em sua base etimológica a universalização, o caminho a ser percorrido e a noção de competição. O currículo disciplinar é caracterizado pelo conjunto de conteúdos que não apresentam qualquer significação para os alunos, a metodologia é passiva e os saberes são fragmentados. Fragmenta-se tanto e depois não entende o porquê que os alunos não aprendem. Se fala muito nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas muito pouco se debatem os problemas de ensino das escolas. O aluno é um mero produto do processo, sob uma ótica industrial, padronizada, de passar por um processo com fases, padrões e critérios pré-definidos de forma hierarquizada. A despeito, vide:

Em todo caso, a idéia de um “programa” escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente, apareceu primeiro, parece, num grupo religioso, os Irmãos da Vida Comum. Fortemente inspirados por Ruysbroeck e na mística renana, transpuseram à educação uma parte das técnicas espirituais — e não só à educação dos clérigos, mas à dos magistrados e comerciantes: o tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento; o esforço de toda a comunidade para a salvação torna-se o concurso coletivo e permanente dos indivíduos que se classificam uns em relação aos outros (FOUCAULT, 1987, p.187).

767

Um dos maiores pensadores da filosofia iluminista moderna – Immanuel Kant – foi um grande defensor do uso dos princípios morais da razão e da educação para todos como vetor de progresso, segundo o qual a crianças deveriam ser educadas não pelo presente, mas sim para uma condição melhorada do homem e da humanidade, no futuro. A defesa da educação pública está em pensá-la como a melhor imagem do futuro cidadão (KANT, 1996, p. 36).

Desta feita, o modelo educacional moderno, quando considerado na sua formação histórica e institucional, é paradoxalmente inclusivo e excludente. Inclusivo, em seu discurso, princípios e porque se trata de uma introdução na sociedade feita pelos membros mais experientes - que narram (BENJAMIM,1994) uma experiência histórica acumulada aos recém-chegados a esta cultura - no processo de humanização, iniciação, fundamentado no mimetismo, ou seja, apresentar para ser representado. E, assim, o processo de formação humana se movimenta na identificação mimética de conceitos teóricos e fundamentais abstratos pela imitação de modelos (pais, professores, tutores, cuidadores,etc) para conseguir absorver o universal. O aluno consegue usar da racionalidade abstrata para absorver como

que o ser humano se comporta nos mais derivados contextos e ser capaz de reproduzir estes parâmetros.

E a escola também é excludente: em suas práticas, por aquilo que o presente texto chama de déficit democrático, porquanto existe uma dureza na educação – relação de poder e repressão da corporeidade; mais um ambiente de disciplinamento, de criar pessoas seguidoras de ordens do que de aprendizado propriamente dito e que transforma a animalidade em humanidade (KANT, 1977, p.497). Uma vez que o ser humano precisa ser humanizado, dentro do processo educacional – por conveniências da própria ordem social – ele precisa repetir (mil vezes a mesma letra até aprender a caligrafia) para conseguir reproduzir fielmente o que lhe fora representado e conseguir ser um cidadão regrado e respeitado. Este aspecto de repressão é bem representado pelo filósofo Michel Foucault em seu texto *Vigiar e Punir* sobre a relação entre poder, submissão e educação, teoriza que as instituições modernas derivam do modelo de prisão ideal, inventado por Jeremy Bentham:

A disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes. Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito (FOUCAULT, 1987, p.168).

768

Contextualizando ainda mais esse cenário de exclusão e fechamento, o jurista norteamericano Richard Posner problematiza a profissão jurídica como uma profissão restrita análoga a um cartel projetado para dificultar a entrada de novos membros. Ele utiliza a estruturação das corporações de ofício medievais como modelo para a profissão jurídica moderna e traz um cotejo que serve de exemplo para o que o presente artigo está a se debater:

Meu interesse é pelas profissões *restritas*, como o direito e a medicina. Qualquer um pode se dizer um *economista*, ser contratado como um *economista* ou (se for capaz) executar o trabalho de um *economista*. Mas uma pessoa não pode praticar o direito ou a medicina, nem dizer-se médico ou advogado, nem tampouco lecionar em uma escola pública sem uma licença. (...) A restrição mais característica – embora não apenas profissional – da atualidade é a exigência de uma extensa educação formal; incluindo um certo grau, por vezes elevado, de educação especializada de tipo universitário, além da comprovação de competência intelectual por meio de rigorosos testes escritos. (POSNER, 2009, p. 40).

Na educação também se vê um contexto de seletividade, que desenvolve aptidões e habilidades individualmente consideradas, mas coletivamente úteis. A escola decide quem vai ter o diploma, e com ele, a chancela social para desenvolver alguma atividade. Assim, a exclusão faz parte do código genético da escola. Em subterfúgio à institucionalização dos exames e da meritocracia, está-se, na verdade, a instituir uma oligarquia baseada no talento (ARENDDT, 1972). Desde muito cedo as crianças são expostas à ideia de que é preciso

progredir, passar para o próximo nível e fazê-lo rapidamente, sem perder tempo. Por trás do currículo pedagógico expresso, há um outro escondido, no qual “(...) a forma da domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento” (FOUCAULT, 1987, p.182).

Dentro do curso da história ocidental a noção moderna de educação é relativamente recente e, anos antes do início da era moderna (final do século XV), a representação da educação está dissociada da ideia de escola, simplesmente porque a escola não existia à época. A única educação que as pessoas recebiam eram em casa, na presença dos próprios pais ou na presença de um mentor, os levavam para acompanhar os adultos nos trabalhos para aprender a reproduzi-lo. O contato da criança com o objeto de aprendizagem era direto, pela experiência sensorial.

A escola é uma invenção tipicamente moderna e está diretamente associada ao desenvolvimento industrial pelo uso de ferramentas e tecnologias pedagógicas que são contemporâneas à sua formação, como é o caso do lápis, da celulose barata para produção do papel em larga escala e da prensa, que permitiu o surgimento dos livros didáticos e inclui a necessidade social de que todos devessem saber ler e escrever. O *Orbis Sensualium Pictus* (publicado em 1658) foi o primeiro livro didático do mundo, escrito pelo educador checo John Amos Comenius e continha o mundo todo representado sob a forma de imagens e acompanhadas de texto.

769

Quando a modernidade fez esta escolha de educar as crianças através de enciclopédias e imagens representativas do mundo para que elas entendam os esquemas sociais e os reproduza futuramente, teve que tomar decisões sobre o que mostrar e discutir nesses livros, construindo uma espécie de distância entre a criança e a realidade. O contato da criança com o objeto de aprendizagem passa a ser seletivo, indireto, abstrato, artificializado, e, portanto, essencialmente conceitual. Assim, os valores burgueses do século XIX foram o filtro seletivo e definidor da base curricular e do papel da escola: modelar um tipo específico de ser humano. O aluno se torna um produto da educação, o resultado de um processo industrial e a educação é um processo - padronizado internacionalmente - de otimização de resultados. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1972, p.37).

A questão da escolarização foi objeto de questionamento pela cineasta Carol Black no documentário “*Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco*”. Na obra, é tratado como a escolarização foi utilizada para erradicar culturalmente nações indígenas,

estrangeiros, povos colonizados e indivíduos únicos mundo afora cujo objetivo evidente era destruir o seu modo de vida e modelar as pessoas para serem iguais umas às outras e servirem à economia global (ESCOLARIZANDO, 2018). Exércitos de professores são alistados para educar e levar ensinamentos aos que estão em conflito com os ensinamentos da sociedade tradicional. Elucidativas são as palavras da pesquisadora Helena Norberg-Hodge nesses trechos do filme:

Hoje, a escolarização ocidental é responsável por introduzir uma monocultura humana ao redor do mundo todo. Essencialmente o mesmo currículo está sendo ensinado e está treinando pessoas para empregos muito escassos, para empregos em uma cultura urbana de consumo. A diversidade de culturas, assim como a diversidade de indivíduos únicos está sendo destruída dessa forma (ESCOLARIZANDO, 2018).

99% de todas as atividades que acontecem sob o rótulo de ‘educação’ vem desse plano bem específico que se estendeu além da expansão colonial europeia ao redor do mundo. E, agora, em diferentes países chamados de Terceiro Mundo, o plano fundamental é o mesmo; é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada, e empurrá-los para fora de suas independências, de suas próprias culturas e autorrespeito. (ESCOLARIZANDO, 2018).

O indiano Manish Jain, fundador da Shikshantar - instituição que dedicada a repensar formas de educação com imaginação e criatividade - questiona quem realmente se beneficia quando todas as crianças do mundo são educadas da mesma forma. Verbis:

770

Na verdade, há um grande programa global que está acontecendo neste momento, chamado ‘Educação para todos’. Todas as pessoas que eu conheci que estão associadas a isso basicamente não questionam o plano ou a intenção desse programa, o que é algo bem perturbador. É um programa sancionado por todos os governos do mundo, é um programa que o Banco Mundial e a ONU apoiam, é um programa que grandes corporações como McDonalds e tantas outras, também estão por trás. A agenda do programa é colocar toda criança na escola. A alegação é de que, indo para a escola, comunidades serão capazes de se desenvolver e serão capazes de fazer parte da sociedade de massa mas acho que temos de questionar o que significa tornar-se parte da sociedade de massa hoje. Isso para mim está muito mais ligado a um claro plano de tornar-se parte da economia global e trocar a economia local, a cultura local e os recursos locais, tanto pessoais quanto coletivos, para estar a serviço da economia global. (ESCOLARIZANDO, 2018).

Neste diapasão, a lógica industrial do direito à educação, o caráter institucional e o déficit democrático configuram o primeiro elemento da tensão na estrutura fundamental das propostas pedagógicas e programas educacionais. “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (AREDNT, 1972, p.225). Logo, o segundo ponto fulcral da tensão vivenciada pela educação está na problematização acerca do aluno e da infância, porque a institucionalização do ofício de aluno e a intervenção ditatorial baseada da autoridade do adulto para doutrinar as crianças é o que faz essa estrutura continuar existindo.

PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA E O ALUNO

O advento da escola moderna solidifica o significado de que as crianças não possuem a capacidade intelectual de compreender por si só conceitos teóricos e fundamentais abstratos e por isso precisam ir à escola. Se não o fazem, nunca se tornarão adultos ou seres humanos “de verdade”, como se existisse uma categoria de seres humanos de pouca idade cujo sentido de existir está em se transformar adultos um dia, num projeto pedagógico que Theodoro Adorno chamou de “[...] um modo inteiramente consequente, não como categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como vir-a-ser e não um ser” (ADORNO, 1995, p. 181).

A origem etimológica da palavra “infância” deriva do latim *infantia* e é composto pelo prefixo *in* (que significa negação), o verbo *fari* (falar) no particípio *fan* (falante). Na mesma toada, a palavra “aluno” possui origem latina do termo *lumni* (luz) e o prefixo *a* (ausente ou sem), portanto, o aluno é um ser sem luz e a infância uma condição marcada pela ausência de fala, reforçando o fechamento cognitivo da educação enquanto sistema. A educação é um sistema heteronormativo que produz e reproduz a própria organização por meio dos próprios componentes, com base num fechamento cognitivo que não oportuniza o lugar de fala, a participação, a liberdade ou a cocriação, prejudicando, portanto, a própria noção de pertencimento. O indivíduo-aluno começa a perder sua identificação e o reconhecimento de sua alteridade/legitimidade para uma construção autêntica da consciência do seu ser.

Ocorre que, o ensino não deve caminhar para a reificação (coisificação) do aluno. O filósofo da educação e teórico judaico Martin Buber (2001) entende o professor como um construtor, um centro vivo de uma comunidade dialógica, onde as interações entre os membros do grupo entre si e entre os membros do grupo com o professor-construtor são baseadas no diálogo; logo, as relações dialógicas são relações do tipo “eu-tu”, onde os sujeitos da relação são iguais e se reconhecem em horizontalidade. É a partir dessa noção de comunidade na educação que há a valorização da figura do aluno enquanto sujeito outro detentor de alteridade. No seu diálogo sobre educação, o Buber (2001) critica os formatos de educação focada no aluno (o professor jardineiro) e a educação focada no professor (professor escultor) que são ambas modalidades de relação objetificada. O autor sugere uma relação dialógica, mais igualitária, que deve ofertar possibilidades e caminhos para que a aprendizagem ocorra, sem, jamais, assumir uma prática de querer moldar uma essência de outro ser humano. O professor precisa despir-se de seus preconceitos e permitir que os

alunos se apresentem pro mundo da maneira como eles são porque no momento em que se cria qualquer expectativa sobre aquele estudante, já se está objetificando ele.

Na mesma toada, Paulo Freire explica a importância do reconhecimento desta alteridade para a formação do eu, porque o sujeito se define a partir do reconhecimento do outro e esta relação constrói uma educação libertadora na qual a missão do professor seria inquietar a criticidade e possibilitar a construção do conhecimento:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação (FREIRE, 1987, págs. 103 e 104)

Uma educação não dialógica é, talvez, pior do que educação nenhuma. A crise de ineficiência das escolas ocorre porque se confunde dois conceitos que não possuem relação entre si: ensino e aprendizagem. “É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDDT, 1972, p.247). Para evitar mal-entendidos: educar está na lógica industrial, heteronormativa, focada no processo e na autoridade do educador, do mestre e do compartilhador perante o aluno; aprender está na lógica da autonomia, do pensar, focado no indivíduo e no seu intelecto dirigido ao encontro do conhecimento.

É possível organizar a escola de forma diferente. Isto resgata alguns elementos da educação na Antiguidade Greco-romana, cujo projeto educacional incluía o aprendizado de conhecimentos técnicos e teóricos com o aperfeiçoamento moral do indivíduo e o exercício do pensar. Platão nunca sentou seus aprendizes em fila, Sócrates não tinha uma sala de aula, deixou nenhuma produção escrita, não utilizava livros didáticos e compartilhava suas provocações maiêuticas em praça pública, sendo, inclusive, acusado de corromper a juventude pelo tribunal de Atenas. Este fora um modelo que não sobreviveu à história e a reflexão feita neste item denuncia uma longa dívida da escola com os alunos.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA LÓGICA DE CONSUMO

A internet e as redes sociais se transformam no novo espaço de convivência humana, onde o indivíduo é visto e vê os outros; e este novo espaço de interação social é intermediado

por uma camada de inteligências artificiais de algoritmos que se utilizam de designs manipuladores para maximizar o engajamento das pessoas durante o uso das tecnologias. As tecnologias estão cada vez mais inteligentes e utilizam de psicologia aplicada e conhecimentos avançados em neurociência para induzir e modelar comportamentos, ativar circuitos neurais relativos a desejo, prazer, recompensa e alocação de recursos atencionais do cérebro com um grande objetivo evidente: consumo. Grandes empresas de tecnologia e desenvolvedores dessas interfaces vendem – a fornecedores de produtos e serviços - a atenção de seus usuários, seus padrões de comportamento, gostos, interesses, condição financeira, hobbies, dados pessoais e demográficos, etc.

Neste processo pós internet e de transformação digital, as crianças já nascem sendo nativas digitais, acostumadas desde muito cedo a utilizarem várias plataformas ao mesmo tempo e, por isso, desenvolvem uma grande facilidade para usar tudo o que é eletrônico. Os nativos do mundo digital possuem habilidades digitais, suas relações sociais são intermediadas pelas redes sociais e dificilmente se desconectam da internet, logo, convivem o dia inteiro com uma hiper estimulação precoce dos sistemas cerebrais de recompensa, prazer e bem-estar – pela liberação de dopamina no cérebro, o que faz a internet ser algo tão viciante. Esta neuro estimulação acontece antes mesmo do amadurecimento cerebral, em especial, das regiões cerebrais fundamentais no processo de aprendizagem por serem responsáveis pelo controle das inibições e impulsos, do raciocínio, do pensamento, da percepção, da memória e da atenção focada, por exemplo.

773

A respeito, o pensamento da pesquisadora e ativista ambiental indiana Vandana Shiva, diretora da Fundação de Pesquisa pela Ciência, Tecnologia e Ecologia de Nova Déli:

Eu acho que a maneira pela qual a educação ocidental tem crescido ao longo dos últimos séculos especialmente com o crescimento da industrialização foi basicamente, não para criar seres humanos totalmente preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela; cidadãos independentes capazes de exercitar suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, mas sim elementos para alimentar um sistema de produção industrial. Eles eram produtos, com conhecimento parcial. Nós migramos da sabedoria para o conhecimento e agora estamos migrando do conhecimento para a informação. E esta informação é tão parcial que estamos criando seres humanos incompletos. (ESCOLARIZANDO, 2018).

Está-se dizendo, portanto, que o usuário frequente deste universo digital possui um modelo de pensamento baseado na interrupção, na fragmentação, na atenção alternada a vários estímulos; ele capta, processa e retém informações de uma forma diferente. A navegação online deixa consequências neurológicas de diminuição da atenção e de percepção de raciocínios rápidos e rasos, como se fôssemos decodificadores de informação,

comprometendo níveis maiores de aprofundamento e a habilidade de fazer conexões mais ricas e profundas é afetada pela distração porque a informação não fica ancorada. Sobre isto, vide:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIM, 1994, p.204).

Com esta revolução tecnológica e o advento da internet, um processo de ressignificação da educação começa a acontecer. A lógica industrial de produção do conhecimento (linear, segmentada, unidimensional, previsível) é transformada pela lógica digital (não linear, conectada, multidisciplinar, imprevisível) de consumo que digitaliza tudo o que poderá ser digitalizado, personaliza e automatiza serviços e produtos e inclui um paradigma de inovação como filtro de valor daquilo que é bom ou útil. “Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio nem sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar” (ARENDDT, 1972, págs. 221 e 22).

Quando a ideia de inovação tecnológica ganha seu espaço social, impõe uma certa diminuição do valor das coisas antigas e do passado e a experiência humana historicamente acumulada que é contada através da educação aos mais jovens sofre um rompimento na formação do indivíduo pois, “do ponto de vista dos mais novos o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos” (ARENDDT, 1972, p. 226). Os mais jovens começam a assumir também o papel de narrador quando se trata do mundo digital ao qual os adultos não são nativos; os jovens não mais apenas recebem passivamente as informações sobre o mundo que lhes são depositadas (FREIRE, 1987) e ensinam seus pais a navegar na internet, ensinam os mais velhos a utilizarem os smartphones, ensinam seus professores a transmitirem aula online, ensinam seus chefes sobre marketing digital e como vender mais utilizando as redes sociais.

A educação começa a ser algo que envolve não mais uma pessoa mais experiente e que tutoria/mentoria alguém com menor tempo de vida e menos experiência acumulada a incluí-la na narrativa deste grande contrato social que é a condição de humano. Envolve, agora, pessoas com menor tempo de vida e experiência e que trocam a sua pouca experiência com outros mais velhos que também conhecem pouco o novo mundo. Desaparece a figura do narrador porque não tem mais o ouvinte. O historiador Walter Benjamin contextualiza que a morte do narrador “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIM, 1994, p.198) porque as experiências estão perdendo sua comunicabilidade e a narrativa ganhando o

adjetivo de antiquado, perdendo utilidade, pela extinção da sabedoria e o advento de uma nova forma de comunicação pela informação:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. Nisso Leskov é magistral. (Pensemos em textos como *A fraude*, ou *A águia branca*). O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIM, 1994, p.203)

Seguindo esta linha de raciocínio, como não há mais o interesse em conservar o conteúdo da experiência histórica acumulada, narrada pelos mais experientes, quando o ouvinte menos experiente perde o interesse na reprodução do tradicional, a relação do aluno com o conhecimento vivencia uma decisiva guinada histórica.

A educação sofre um processo de resignificação para atender aos requisitos da lógica digital de mercado e os novos valores, diretrizes, práticas e ideais que indicam a trajetória de aumento do individualismo pelo empoderamento do sujeito. Tal mudança tem alterado, por primeiro, a relação do aluno com a instituição escola para uma relação capitalista, e, por segundo, no enquadramento da sua importância primária para um ajuste aos princípios do capitalismo neoliberal.

Logo, o princípio de resignificação da educação em uma nova perspectiva metodológica está na aceitação do aluno da forma como ele existe no novo mundo. O aluno nativo digital e a lógica digital das coisas possuem um papel criativo a desempenhar para fundamentos de uma nova proposta metodológica. A noção moderna de escola e todos os apontamentos que foram feitos até aqui entram em linha de colisão direta com os valores que suportam o novo mundo digital.

A partir deste ponto, seguir-se-á com a análise do reflexo desta nova dinâmica e a demonstração de quais aprendizados podem vislumbrar novos horizontes e buscar os fundamentos em alternativa para o cenário de tensão da esquina entre o direito e o consumo da educação.

APRENDIZADOS PARA UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA

Estamos em 2069, num ambiente de estudo e pesquisa, antigamente chamado de "sala de aula". Os aprendizes têm entre doze e dezesseis anos e conversam com o dinamizador da inteligência coletiva do grupo, uma figura que em outras décadas já foi conhecida como "professor". Eles estão levantando e confrontando dados sobre os Centros de Cultura e Saberes Humanos (ou, como diziam antes, as "escolas") ao longo dos tempos. Admirados, não conseguem conceber como funcionava, no século passado, um ensino que reunia os jovens não em função dos

seus interesses ou temas de pesquisa, mas simplesmente por idades. O orientador de estudos lhes fala da avaliação: ela classificava os alunos por números ou notas segundo seu desempenho, e em função disso eles eram ou não "aprovados" para o nível seguinte. Os aprendizes ficam cada vez mais surpresos. Como determinar "níveis de ensino"? Como catalogar "fases de conhecimento"? O que seriam "etapas" escolares? Em que nó da rede curricular eles se baseavam para fundamentar isso? A surpresa maior se dá quando descobrem que essas avaliações ou "provas" eram aplicadas a todos os estudantes do grupo. A MESMA PROVA? - espantam-se todos. Não conseguem conceber uma situação em que todos tivessem que saber exatamente os mesmos conteúdos, definidos por outra pessoa, no mesmo dia e hora marcados. "Eles não ficavam angustiados?" - comenta um aprendiz com outro. Os jovens tentam se imaginar naquela época: recebendo um conjunto de questões a resolver, de memória e sem consulta, isolados das equipes de trabalho, sem partilha nem construção coletiva. Os problemas em geral não eram da vida prática, e sim coisas que eles só iriam utilizar em determinadas profissões, anos mais tarde. Imaginando a cena, os aprendizes começam a sentir uma espécie de angústia, tensão, até mesmo medo do fracasso, pânico de ficar na mesma "série", de ser excluído da escola... "Assim, eu não ia querer estudar", diz um deles, expressando o que todos já experimentam. Mas em seguida, envolvido pelos outros temas da pesquisa, o grupo inicia uma nova discussão ainda mais interessante, e todos afastam definitivamente da cabeça aquele estranho pensamento (RAMAL, 2000, p. 1).

Os antigos já diziam que para ensinar latim ao João, é preciso conhecer o latim e o João mas noção moderna de educação nunca permitiu que isso fosse possível porque o aluno era um produto do processo, já os algoritmos e as inteligências artificiais conhecem profundamente seus usuários e os tratam de forma única e especial. Eles fazem uma curadoria e sugerem filmes, vídeos, séries, imagens, textos, livros, conteúdos, entretenimento, amizades/conexões e cria todo um universo de informações para servir ao usuário. A pessoa passa a ser o centro do universo e este empoderamento do indivíduo faz prevalecer na educação uma noção humanitária, de cuidado, aceitação, reconhecimento.

776

Para isso, é preciso mudar (simultaneamente) as estruturas e as pessoas para além de uma perspectiva economicista e utilitária da noção moderna de educação para uma perspectiva adaptada ao novo mundo. Isto não pode acontecer de forma aleatória, e, por isso, está-se, aqui, buscando os fundamentos para que se tenha uma base sólida tanto de estrutura quanto de atitudes. Dito isto, torna-se possível identificar o primeiro aprendizado para o desenvolvimento de uma nova perspectiva metodológica: estabelecer o vínculo com o objeto de aprendizado. O sujeito que está mobilizado em querer aprender e, por isso, seguindo a lógica do mundo digital, ele vai buscar aquilo que quer consumir (leia-se aprender), em que formato, por quanto tempo e o quanto ele está disposto a pagar por isso (não necessariamente monetariamente falando, mas também a nível de energia, dedicação e tempo). O desejo é o primeiro elemento.

Há um projeto político-pedagógico de abertura cognitiva da educação na direção de empoderamento do aluno enquanto ser que vai ao encontro do conhecimento, assim como

Albert Einstein que se autodenunciou portador apenas de uma ardente curiosidade e nenhum talento especial. Sobre isso:

Quando a escola não consegue dar resposta às globais da criança ou do jovem e estes se sentem desmotivados, desmobilizados, desintegrados, surge, com frequência a chamada falta de atenção. A criança ou jovem passa a ser distraído, não presta atenção, está sempre, ou quase sempre, desatento e, portanto, perturba o normal funcionamento das aulas. Em casa, está frequentemente desligado e desinteressado. (GUERRA, 2018, p. 113)

Como despertar o prazer, a libido em aprender tanto quanto se busca com afimco pelos likes e seguidores nas redes sociais? A escola começa a ter que seduzir o consumidor. O professor é quem improvisa eternamente (GUR-ZE'EV, 2010); faz coreografias de tiktok, cria paródias para decorar fórmulas químicas, tem que ser descolado, legal, usar gírias na comunicação. As escolas improvisam eternamente: criam salas tecnológicas, salas inteligentes, aderem ao uso de tablets, laboratórios de música, sonorização ambiente, salas de meditação, papéis de parede coloridos, videogames, área de jogos, academia, dia de aprender a cozinhar, dia do pijama, encontros de final de semana, domingos de gincana com os pais. Por isso, é preciso considerar que existe mão dupla na via da opressão; dá a esquina entre o direito e o consumo da educação. O mesmo ser que sofre a opressão pela escola (o aluno) também pode ser o opressor da escola quando na função de consumidor, e, nesta lógica de consumo, a relação é do tipo “eu-isso” (Buber, 2001) e evidencia a necessidade de inovação das práticas pedagógicas para melhorar o envolvimento do aluno com a aprendizagem.

777

Na dimensão de consumo, quando a morte do narrador (BEJAMIM, 1994) rompe o interesse das novas gerações com as narrativas de perpetuação da tradição e a sabedoria cede lugar à informação, a relação do jovem com o mundo é uma relação de posse e utilidade. O indivíduo obtém a informação sozinho, olhando para si mesmo e consumindo informações rápidas, rasas segmentadas e cuidadosamente customizadas para serem consumidas a fim de satisfazer imediatamente suas necessidades. Logo, o mundo é um local onde se pode tirar algo para si e a relação deste jovem com a educação é pautada na pergunta: o que a escola tem para me dar?

Aqui há uma mudança de paradigma que tensiona a escola a estar preparada para prover esses serviços e entregá-lo de forma customizável, porque o cliente digital de autoestima elevada e empoderado consome tudo de forma adequada a ele. Não é mais o sujeito que se adequa à escola, mas a escola que se adequa ao sujeito. A educação precisa lidar com as altas expectativas que se projetam sobre ela, em especial, a de se fabricar seres melhores e mais evoluídos e de tratar o aluno-consumidor de forma tão especial quanto ele

é tratado pelos pais (PONDÉ, 2020), pelos robôs e algoritmos dos serviços que ele consome na internet.

O segundo aprendizado de mudança de perspectiva metodológica é uma consequência direta do primeiro: a cocriação. Se o foco está no aluno e suas demandas, a lógica de consumo digital também empodera e incita à visibilidade social, o aparecer, a expressão, as crianças e jovens terão cada vez mais coisas a dizer e cobrarão serem ouvidas assim como as redes sociais o permitem. Quando a cocriação se faz presente, o pertencimento com o objeto do conhecimento também acontece, ocorre a identificação do sujeito com o conhecimento, preenche-se de sentido. Pelo protagonismo, o aluno “compra a ideia pra si” e se cria, se transforma, se conhece enquanto faz o mesmo com o conhecimento. Vejamos:

É que as crianças ou os adolescentes de hoje não se satisfazem apenas com o fato de ouvirem passivamente e horas a fio, elas precisam de participar, de colaborar ativamente e com criatividade para se sentirem mais realizados e integrados com os saberes, e, assim, aprenderem. (GUERRA, 2018, p. 91)

As relações de poder, violência simbólica, repressão, rigidez histórica e objetificação denunciado por Rousseau começam a perder força e a propiciar um ambiente de boas relações no ambiente escolar. Transforma-se a escola mundo afora; uma escola que contempla essa dimensão e, assim, surgem conceitos como sala de aula invertida, alunos sentados em mesas redondas e não mais enfileirados em cadeiras, presença de conselho de alunos nas reuniões pedagógicas e muitas outras propostas que não cabem a este texto exaurir. Essa prática de abertura cognitiva da escola, o aspecto metodológico da aprendizagem passa a ser construído e pensado coletivamente, com a participação ativa do aluno em contrapeso ao déficit democrático historicamente vivenciado.

Está-se falando de aprendizado, sem educação, passagem de uma aula meramente expositiva para uma exposição dialogada, o professor vira um mediador, facilitador da aprendizagem. A autoridade do professor mantida sem o autoritarismo. Derivado do latim “*augere*” que significa fazer crescer, fazer o outro autor, o termo “*autoridade*” é a capacidade de fazer pelo outro. “É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades” (FREIRE, 1987, p. III).

Nos dias de hoje, tem-se uma enormidade de propostas metodológicas que corroboram esse viés da cocriação: Trabalho por Projetos, Estudos de Caso, Experimentação, Solução de Problemas, Experiência de Aprendizagem Mediada, Aprendizagem através de

Gamificação - para citar alguns (KARLOS et al.. 2020). E se as escolas realmente ouvissem as crianças? Como elas desejam que seja a escola? Muitas vezes os alunos trazem representações e crenças sobre a escola que dificultam a aprendizagem e revelam suas necessidades não atendidas e este cenário possui um papel ativo na construção de um design educacional inovador centrado na pessoa. A cocriação está construída em bases dialéticas, não apenas na formação de grupos de alunos que cooperam na realização das tarefas em sala, mas, também na negociação com relação ao planejamento escolar, tarefas, gestão da escola, definição do currículo, definição de atribuições/responsabilidades e negociação de objetivos.

O desejo somado à cocriação fornecem critérios para o terceiro aprendizado de mudança de perspectiva metodológica: o foco na experiência. Sobre isso, veja-se:

Esse pressuposto básico é de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (ARENDDT, 1972, p.232).

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a "arte" de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão.

Entretanto, essa descrição é falha, não apenas por exagerar obviamente com o fito de aclarar um argumento, como por não levar em conta como, nesse processo, se atribuiu importância toda especial à diluição, levada tão longe quanto possível, da distinção entre brincar e trabalho - em favor do primeiro. O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brincar faz justiça a essa vivacidade. A atividade característica da criança, pensava-se, está no brincar; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica. (ARENDDT, 1972, p. 232).

As experiências práticas em aprendizagem aumentam o valor da demonstração do conceito pelo professor, acrescido pela vivência - fazer com que a pessoa passe pela experiência - e do *feedback* ou o apanhado das percepções que os alunos obtiveram com a prática. Talvez por herança histórica do pragmatismo, o critério da experiência serve como filtro de validação para o quarto aprendizado de mudança de perspectiva metodológica: o conhecimento atrelado à prática. Não se trata mais de um conhecimento enciclopédico ou meramente declarativo sobre o que é o mundo, mas de um conhecimento instrumental - herança de uma reestruturação produtiva social capitalista e utilitária. Com esta herança histórica, os referenciais de atuação na prática educacional juntamente com a tensão criada pelas expectativas do aluno-consumidor, cria uma educação "self-service", empacotada para ser consumida de forma rápida, simples, com aplicabilidade imediata, direta ao ponto e com

resultado. O aluno não precisa passar pela jornada porque ele já compra o resultado. Empacotadas em copyrights chamativas e marketings criativos, a educação é maquiada para ser servida ao consumidor.

O filtro de validade do conhecimento é o que esse saber é capaz de gerar em valor, riqueza ou resultado para quem o consome. Para isso, é preciso conhecer as pessoas e entender o que elas querem, o que vai satisfazê-las, do que precisam, como preferem consumir, e, a partir, disso, não mais determinar de forma heteronormativa como elas devem agir porque elas mesmas se encarregam de fazê-lo, dentro de um parâmetro de alteridade. Aqui está posto o ápice da pressão pela lógica de consumo, instrumental e mercantil.

Em continuação, o sexto aprendizado de mudança de perspectiva metodológica é a criação dos ambientes artificiais de aprendizagem pois todo esse movimento de tensão e crise convive com o tabu da escolarização, afinal, ir à escola ainda é uma obrigação. A criança é excluída do mundo dos adultos e imersa cada vez mais tempo na escola (muitas vezes o dia todo) para viver simulações da realidade, participar de laboratórios, cozinhar, brincar com areia, ouvir música e viver artificialmente o universo da criança e do brincar, mas sob a supervisão e direcionamento da escola. Um exercício de liberdade controlada e vigiada. Aqui evidencia-se o uso de Jogos Artificiais, Realidades Virtuais, Internet das Coisas para fazer a troca de informações dos dispositivos eletrônicos dos alunos, professores e da escola entre si uma vez que tais dispositivos intermediam as relações humanas, Softwares e sistemas educacionais inteligentes para adequar exercícios, conteúdos e avaliações a cada indivíduo (KARLOS et al. 2020).

780

A última provocação a ser feita sobre tais aprendizados é se este desenho de novos cenários da educação ressignificada pela lógica de consumo de fato resolve o paradigma da exclusão e o déficit democrático. Ora, de um lado existe um discurso de inclusão, empoderamento e protagonismo, de outro, o fundamento deste discurso possui uma base capitalista, naturalmente excludente; é dizer: a educação do mundo 4.0 é para quem pode pagar por ela, para quem possui acesso às tecnologias, quem tem internet em casa, quem usa tablets e smartphones ou ela consegue integrar outros contextos sociais vulneráveis à marginalização e exclusão? Se consegue, como exatamente isso ocorre na prática? Ou será que esta escola do futuro continua perpetuando as desigualdades sociais de forma sutil?

A escola em transformação digital precisa preparar os alunos com competências e habilidades úteis para profissões que ainda não existem e habilitá-los a resolverem problemas ainda não previstos, mas que aparecerão em um futuro cada vez mais breve pela

4ª Revolução industrial do último decênio. Nas palavras do filósofo austríaco Ilan Gur-Ze'ev, uma educação “sem antitoxinas ou mantra emancipadores para vender” (GUR-ZE'EV, 2010). É uma resposta à alteridade, uma educação sempre consciente da sua importância e da importância do aluno e sempre aberta, em transformação e movimento.

Em uma síntese dessa esquina entre o direito e o consumo da educação em uma convivência dinâmica em uma sociedade tecnológica, a educação está tensionada a refletir sobre os seus papéis, seu trabalho, os conhecimentos que mobilizam, as estruturas, vontades e competências. É preciso conhecer as pessoas para que as estratégias de melhoria na prática educacional possam atender às necessidades e demandas dos alunos.

Está-se falando de uma noção de responsabilidade coletiva de todos os agentes do sistema (incluindo os alunos) pelas escolhas feitas e seus resultados haja vista que o contrato pedagógico é cocriado, conversado e improvisado na prática. Indo para além do bem e do mal, foram elencados – em rol meramente exemplificativo – e sem a pretensão de aqui os esgotarem, os aprendizados que servem de base para um espectro de formação de mudanças metodológicas em perspectiva.

A conclusão deste estudo é que tais aprendizados indicam que o futuro da educação não é educação, mas aprendizagem; uma aprendizagem dialética, cocriada, em transformação digital, focada na prática e na experiência, construída em comunidades dialógicas que cooperam em ecossistemas artificiais de aprendizagem onde se debatem e estruturam intervenções sociais para problemas ambíguos e incertos, que se modela e reconstrói a si mesma à medida em que é vivida sob o paradigma da complexidade, da improvisação, imprevisão. Uma aprendizagem na qual o sujeito é mentoreado para ser autônomo, autogerenciado em metacognição do conhecer.

781

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1995.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.221-247.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do estado**. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESCOLARIZANDO o mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Recuperado em 20 agosto, 2018: de https://www.youtube.com/watch?t=370&v=6t_HN95-Urs.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria psicanálise**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUERRA, Tereza. **Crianças índigo e cristal: a ponte arco-íris de novas dimensões e vibrações; a educação do novo tempo**. 2.ed. São Paulo: Madraz, 2018.

GUR-ZE'EV, Ilan. **The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

_____. **Über Pädagogik**. In: _____. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Frankfurt am Main, 1977. p.691-761.

KARLOS DE SOUSA OLIVEIRA, K.; ANDRÉ CAVALCANTE DE SOUZA, R. **Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 1. p. 1 – 10, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.106012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106012>. Acesso em: 7 jun. 2022.

POSNER, Richard A. **Para além do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Avaliar na cibercultura**. Porto Alegre: Revista Pátio, Ed. Artmed, fevereiro 2000.