
INFORMAÇÃO E TECNOLOGIA COMO ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO - CRÍTICA - AÇÃO

*Alexandre Rodrigues de Assis¹
Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira²*

RESUMO

A tecnologia modifica ações humanas. O crescente acesso às tecnologias de informação e comunicação é um contributo para a promoção de frutíferas discussões acerca de sua utilização e manipulação. Neste artigo, propomos algumas reflexões que permeiam o uso e a apropriação de tecnologias digitais. Com considerações a respeito da formação docente, espera-se fomentar ações que transcendam aulas reprodutivas e ações significativas mediatizadas pelas tecnologias digitais, na tentativa de corporificar outro olhar para a forma-ação docente. Imposições do poder simbólico podem camuflar potencialidades e contribuições de recursos de tecnologias digitais na educação. A apropriação e o uso de tecnologias digitais, permeados de métodos reflexivos de trabalho, podem minimizar as discrepâncias relacionadas à herança cultural.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Informação. Forma-ação. Uso e Apropriação.

INFORMATION AND TECHNOLOGY AS ELEMENTS FOR A REFLECTION-CRITICAL-ACTION

ABSTRACT

Technology modifies human actions. Growing access to information and communication technologies contributes to the promotion of fruitful discussions about its use and manipulation. In this article, we propose some reflections that permeate the use and appropriation of digital technologies. With regard to teacher training, it is hoped to foster actions that transcend reproductive classes and meaningful actions mediated by digital Technologies, in an attempt to embody another look at the teaching form. Impositions of symbolic power can camouflage potentialities and contributions of digital technology resources in education. The appropriation and use of digital technologies, permeated by reflective work methods, can minimize discrepancies related to cultural heritage.

Keywords: Digital Technologies. Information. Action-form. Use and Ownership.

INFORMACIÓN Y TECNOLOGÍA COMO ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN - CRÍTICA - ACCIÓN

RESUMEN

La tecnología modifica acciones humanas. El creciente acceso a las tecnologías de información y comunicación contribuye para la promoción de incontables discusiones sobre su utilización y

¹ Mestre e Doutorando do curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor da SEEDUC – RJ. E-mail: profalexandreassis@hotmail.com

² Mestra e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: pitanga.mariana@yahoo.com.br

manipulación. En este artículo, proponemos algunas reflexiones acerca de la formación docente, es esperado que se encorajen acciones que trascendan clases reproductivas y acciones significativas mediatizadas por las tecnologías digitales, en el intento de encarnar otra mirada para la formación docente. Imposiciones de poder simbólico pueden camuflar aptitudes y contribuciones de recursos de tecnologías digitales en la educación. La apropiación y el uso de tecnologías digitales, permeados de métodos reflexivos de trabajo, pueden minimizar las discrepancias relativas a la herencia cultural.

Palabras clave: Tecnologías Digitales. Información. Forma-acción. Uso y Apropieación.

INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de algumas reflexões resultantes de atividades acadêmicas realizadas em dinâmicas ocorridas no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc – UFRRJ), no primeiro semestre de 2016. Dentre várias questões presentes nos textos e desdobramentos decorrentes das interações realizadas, destacaremos alguns pontos sobre a forma-ção do professor transmissor de informações e do professor emancipador do indivíduo, mediada por tecnologias digitais.

Nesse contexto, também parece-nos oportuno destacar e tomar como desafiante o processo para estabelecer relações entre políticas públicas para o acesso à informação e os reais objetivos que estão por trás dessa arquitetura. Utilizaremos considerações realizadas por Bourdieu (2007) como contributos para promover reflexões acerca da formação do indivíduo, sob à luz do consumo de informações.

Dito isso, concordamos com o referido autor ao afirmar que construímos o mundo com nossas palavras e que estas se tornam representações que fazemos em benefício próprio. Dessa maneira, temos por objetivo, neste trabalho, refletir sobre a forma-ção docente. Como somos professores, esta não será uma tarefa fácil, mas tentaremos desconstruir nosso *habitus*, definido por Bourdieu como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentada’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.” (BOURDIEU, 1994, p.61).

Ou seja, estamos considerando a prática docente que só reproduz “mais do mesmo”, permeada por uma formação que legitima ações pensadas para uns (cultura dominante e aristocrata) e discursos conformistas para outros, como um *habitus*.

No decorrer da disciplina, a experiência em sala de aula e a vivência em diversos contextos de “educação e demandas populares” nos fizeram repensar determinadas ações. Diante da necessidade de dialogar com os pares, a imersão em diferentes práticas e contextos distintos contribui para que o processo de construção, enquanto sujeito, seja carregado de incertezas e inquietações, promovendo reflexões que devam transcender às aulas reprodutivas e formar ações. São estas reflexões que iremos expor agora na tentativa de corporificar outro olhar para a forma-ação docente.

IMPOSIÇÕES DO PODER SIMBÓLICO

Um universo acadêmico provocativo pode nos remeter à necessidade de promover reflexões-ações sobre a questão do acesso à informação, como os indivíduos “formadores” se apropriam dessa informação e sobre o modo como tudo isso pode produzir conhecimentos. Normatizações e criações de leis não garantem a efetivação do que realmente proclamam. Algo que chama atenção, nas leituras de textos que promovem reflexões acerca de fatos que datavam da década de 30, foram descrições de situações identificáveis em tempos atuais. E, independente da roupagem ditada pela “minoridade prepotente”, parece-nos que o erro persiste: “conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FRIGOTTO, 2011, p.239). Seguimos vivenciando as “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 2008) e a sociedade do contrato que já versava Rousseau (1973).

Sob estas aspirações, podemos notar que a produção de índices para justificar ações torna-se uma prática com grande influência do capitalismo especulativo. Nesse prisma, é importante a disseminação de um dissenso crítico que provoque mudanças na forma de (re)pensar o processo educativo, pois a maior preocupação é com os indicadores que, frutos de informações manipuladas, mantêm uma política educacional oculta, que se aproveita de brechas na legislação, influenciando a forma de (re)produzir diferenças. A manipulação controladora de informações contribui para que a apropriação de informações significativas seja cada vez mais propriedade privada acessível a poucos.

Nos cursos de licenciatura, a ausência de relações substantivas entre a teorização e a prática docente corrobora para a manutenção de um contexto acrítico e sem preocupação com modificações significativas. A sensação é de que, nos cursos que fogem à regra, as ações funcionam como vernizes, sem mudanças na essência do problema.

Desconstruindo a dita ingenuidade acadêmica, a busca por respostas passou a gerar mais questões e reflexões sobre o processo educacional do qual fazemos parte. Percebemos que muitos professores tornam-se mais um reprodutor e defensor de uma estrutura que não emancipa. Era a essa estrutura a que nos referíamos quando comparamos a prática docente ao conceito de *habitus*, um sistema em que os futuros professores tornam-se repetidores de informações, reproduzindo, em muitos casos, a figura do seu professor da educação básica. Não negamos a existência de profissionais de excelência na educação básica, mas seria interessante que cursos de licenciatura proporcionassem condições para que o futuro professor desenvolvesse a criticidade e fosse um provocador em seu contexto. Nesse sentido, questionamo-nos sobre a qualidade do processo educativo e do que ensinamos.

De que qualidade estamos falando? Sem desprezo às adversidades, mas o ingresso no mercado de trabalho, forçado pela necessidade financeira, pode distanciar o indivíduo do aprofundamento em estudos que proporcionam a reflexão-crítica. Essa formação crítica parece não ser prioridade para as instituições de ensino. O processo educativo deve se constituir como um processo de reflexão-crítica-ação, no entanto as instituições de ensino assumem a postura de máquinas que formatam produtos para ocuparem lugares determinados em uma sociedade de consumo. Essa é a lógica firmada no contrato.

Diante dessa visão de mercado, o comércio de informações e a “pedagogia do resultado” necessitam de números que justifiquem ações. Metas são estabelecidas, negando as distintas realidades. Dissemina-se a concepção de incorporar ao processo educacional procedimentos que valorizem os resultados de avaliações externas. Passone (2014) sintetiza importantes questionamentos que nos fazem refletir sobre essas avaliações no trecho a seguir:

Em síntese, é importante pensar como podemos compreender esse estado paradoxal e contraditório que se expressa, por um lado, com as ações dos governos investindo tempo e aplicando recursos, tão escassos, nos sistemas de avaliação em massa, e, por outro, com as evidências de estudos que têm alertado para os baixos impactos efetivos na melhoria da qualidade do ensino e os altos riscos que tais modelos de gestão da educação representam para prática escolar e para o ato educativo em si [...] Ou seja, fantasiar um ideal de rendimento, um ideal de aluno, um ideal de criança, em detrimento das reais condições para que a educação aconteça, não torna o ato educativo um acontecimento ainda mais difícil? Os efeitos da política de padronização e uniformização do produto escolar são incompatíveis com o enunciado: *direito de educação para todos*.” (PASSONE, 2014, p.5, grifo do autor).

As avaliações em massa construídas de forma vertical reforçam práticas avaliativas tradicionais que ignoram os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, já que o processo cognitivo não segue um ritmo padronizado, principalmente nos alunos público-alvo da Educação Especial, que em sua maioria apresentam uma necessidade de tempo maior para a compreensão/apropriação dos conteúdos, comprometendo assim os “bons resultados” esperados nas avaliações externas. Em geral, os alunos público alvo da Educação Especial, em particular aqueles com deficiência intelectual e condições mais severas, são convidados a não participar das avaliações (OLIVEIRA, 2016), uma vez que subentende-se que a presença dos mesmos nos exames prejudicará a posição da escola no ranking e conseqüentemente no repasse de verbas/recursos.

Por conseguinte, acreditamos que os usos da avaliação são diferentes da avaliação em si. Não advogamos contra a realização de tais avaliações, desde que o processo de construção do indivíduo não se limite aos programas formatados, produzidos de forma vertical e determinados para avaliações promovidas pela “minoridade prepotente”, conforme costumamos observar nas escolas.

As diferentes leituras oriundas dos resultados, produzidos pelas avaliações externas e em larga escala, são como justificativas para ações de melhoria de desempenho. Dentre várias ações elencáveis, iremos nos deter no fetiche tecnológico.

AÇÕES PARA APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

As implementações de políticas públicas, convertidas em ações, para que os professores tenham acesso aos aparatos tecnológicos digitais, internet banda larga nas instituições de ensino, aparelhamento de escolas com equipamentos com fins burocráticos, antenas receptoras de canais específicos, de nada adiantam se essa tentativa de equipar as instituições se o problema é apenas envernizado. Ou melhor: sem uma real conscientização para utilização dos equipamentos para promover a autonomia do indivíduo, o processo é fragmentado e não contribuirá para o desenvolvimento da criticidade e capacidade reflexiva.

De acordo com Dourado, analisar as políticas públicas e a o gerenciamento destas para a Educação no Brasil,

[...] sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. (DOURADO, 2007, p.938).

Assim, o acolhimento de uma escola igualitária e que emancipa não é propriedade da classe dominante. Exercer domínio de uma alienação política, econômica, social, intelectual e educacional estratifica, contribuindo para que a qualidade seja para um seleto grupo. Faz-se necessário destacar que não iremos nos debruçar, neste trabalho, na análise do texto das políticas propriamente ditas, mas sim na implicação das mesmas no que se refere à implementação de tecnologias nas escolas e à relação desse processo com a atuação docente.

A melhoria na qualidade do processo educativo depositado na utilização de tecnologias digitais na educação, carregada de modernidade e inovação, pode camuflar a potencialidade e contribuições desses recursos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário analisar, sem atrofiamento do intelecto e dos questionamentos, mudanças nas maneiras de tratar essas implementações e refletir sobre a forma de se apropriar da tecnologia com o olhar não tecnicista sobre o processo. Embasados por Dourado, acreditamos que

[...] trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista. (DOURADO, 2007, p.928).

Com essas inquietações que perpassam a formação do professor mediado pelas tecnologias digitais, manipulação da informação (como justificativa para políticas públicas) e elaboração de uma reflexão-crítica-ação, há uma reunião de elementos que podem subsidiar *links* com o que consideramos pertinente para a forma-ação docente.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que o professor, comprometido com o desenvolvimento cognitivo que seja significativo para seu aluno, cria a possibilidade de um rompimento com uma estrutura rígida de ensino preocupada apenas com o repasse de conteúdos sistematizados. O professor que se propõe a buscar e investigar novas formas de aprender passará a ser crítico de sua postura estática em um processo que se configura de forma meramente reprodutiva.

A apropriação de tecnologias informáticas nem sempre se voltam para intervenções sociais significativas, trata-se, em muitos casos, de uma inovação pelo uso (CARDON, 2005). Nessa concepção, o indivíduo configura-se como ator direto no processo de elaboração de inovação a partir de tecnologias e dos recursos que lhes são ofertados, viabilizando processos para adequações às conveniências originadas de práticas pessoais ou de grupos específicos. Cardon sublinha que adaptações em

equipamentos ou *softwares* para atender necessidades particulares podem ser dispendiosas para esse tipo de usuário, mas “[...]ter confiança na sagacidade dos utilizadores permite fazer emergir funcionalidades que respondem diretamente às suas necessidades” (CARDON, 2005, p. 5).

Em muitos casos, a ideia de fetiche tecnológico está associada à dinâmica social, na qual se fazem presente os analistas simbólicos (WARSCHAUER, 2006), capazes de observar e realizar interpretações que fomentam a manutenção de um sistema que acolhe, mas também exclui o indivíduo, determinando o que pode ser ou não consumido. Nessa direção, Warschauer, tentando se distanciar da concepção que valorize a abordagem meramente instrucionista, como o pesquisador das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e do seu contexto social, afirma que pode

[...] às vezes tabular computadores e contas de internet; no entanto, isso não é um fim em si mesmo, mas parte de uma iniciativa mais ampla de melhorar o processo de uso da tecnologia e o papel da TIC no desenvolvimento humano e social. De modo similar, como defensores sociais, podemos trabalhar para distribuir equipamentos de informática, mas também como um passo na direção de um propósito maior de ajudar as pessoas a praticar plenamente da economia da informação e da sociedade de rede. Essa participação, além de requerer acesso físico a computadores e à conectividade, também exige acesso a habilidades e ao conhecimento, ao conteúdo e à língua, e à comunidades a ao apoio social precisos, para ser capaz de utilizar a TIC para finalidades significativas. As tarefas são imersas, assim como o desafio: reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, e estender a inclusão social e econômica para todos. (WARSCHAUER, 2006, p. 289).

Escola com papel democratizante. Ensinar todos. Uma escola para todos, independente da classe social, com uma promessa a ascensão social. Olhando para o sistema educacional como um todo, a escola é uma instituição de reprodução social, com a estrutura que propaga conhecimentos validados pela sociedade. A escola “[...] propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível sua comunicação” (BOURDIEU, 2015c, p. 205). Dessa maneira, a promessa de ascensão vai se afunilando, poucos desfrutam da tal “mobilidade social”. A “seleção” dos indivíduos é orientada pelo capital cultural, e essa constituição da legitimidade se dá de forma diferenciada, um processo que não é igual para todos. Os “selecionados” são os que conseguem decodificar as informações ditadas por um grupo dominante que determina o que é o mais importante naquele momento e contexto específico.

O uso de TIC de forma crítica pode viabilizar um rompimento com um sistema reprodutor e que amplie o acesso a expressões culturais consideradas legítimas

(BOURDIEU, 2015), possibilitando releituras e compreensões que contribua com o capital cultural. Associada as TIC, as “[...] tecnologias intelectuais amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas” (LEVY, 2000, p. 159). As tecnologias intelectuais (memória, imaginação, percepção e raciocínios) também podem favorecer novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento (LEVY, 2000).

De acordo com Silva (2009), o grande desafio é composto pelo enfrentamento ao poderio do mercado midiático, os dominadores da conectividade digital, dominadores que buscam domínio de um mercado que tem como foco massificação e a uniformização. O autor alerta para megas fusões e alianças transnacionais de empresas difusoras de informações. Warschauer (2006), afirma que computadores e conectividade pouco significam sem um conteúdo digital específico que seja expressivo para indivíduos de um determinado contexto e que “os recursos humanos são um dos fatores mais importantes que afetam a inclusão e a exclusão social” (WARSCHAUER, 2006, p. 206). Corroborando, Bourdieu afirma que “a hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação das estruturas das oportunidades (médias) de lucro material e simbólico que ela contribui para definir” (BOURDIEU, 2015b, p. 38). É oportuno destacar que ofertar tecnologias de trabalho intelectual permeados de métodos reflexivos de trabalhos, pode minimizar as discrepâncias relacionadas à herança cultural (BOURDIEU, 2015b).

A necessidade de uma reflexão sobre a forma de ensinar é reforçada com a prática de novas maneiras de pensar e de criar no processo educativo. Certamente, o professor-pesquisador dotado de seu conhecimento e alimentado pela busca e elaboração de atividades, com real significado para o desenvolvimento crítico do seu aluno, valorizando o seu contexto, ingressará em uma empreitada no desenvolvimento de processos de ensino, que contribuam para que o aluno se torne sujeito na construção de seu conhecimento.

Nesse contexto, com a utilização de tecnologias digitais, que não constitui o uso de recursos tecnológicos para reprodução de tarefas rotineiras, há uma transferência do professor da posição de mero transmissor de conhecimento para a posição de mediador de um processo, no qual o aluno assume papel fundamental na construção de seu próprio conhecimento. É importante destacar que a utilização desses recursos não deve ser vista como a solução de todos os problemas encontrados no processo educacional, e sim como uma possibilidade de provocar uma reflexão acerca da necessidade de

mudança de um processo que prioriza um currículo engessado e embasado em saberes que seguem um programa oficial.

Com a imersão dos indivíduos em meios repletos de novos atrativos tecnológicos, a utilização de dispositivos móveis no contexto educacional carece de uma reflexão de como essas tecnologias podem ser apropriadas de modo que potencialize os processos de ensino e aprendizagem, sendo mediados por algum tipo de tecnologia digital. No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência, a tecnologia surge como um diferencial para o processo de ensino e aprendizagem.

As ferramentas tecnológicas estão sendo instaladas nas escolas, institucionalmente, a partir de 2010 com a implementação do “Manual para implantação das salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2010). O documento traz a descrição dos materiais que compõem (ou deveriam compor) as salas de recursos, dentre eles *laptops*, computadores, *scanners* e *softwares* de comunicação alternativa. Desse modo, encontramos no documento a presença de ferramentas tecnológicas que possuem atividades pedagógicas potenciais. No entanto, a utilização desses materiais na educação dos alunos com deficiência, sob o viés da inclusão educacional, é vista como solução para eliminar as dificuldades das pessoas com deficiência em relação ao meio social. Dessa maneira, precisamos problematizar tal questão, uma vez que a tecnologia por si só não irá garantir a aprendizagem desses sujeitos.

Ainda sobre a relação entre tecnologia e inclusão, no que se refere a práticas pedagógicas direcionadas para alunos com deficiência intelectual, há uma lacuna no campo científico em relação à aplicação de atividades mediadas por meio da tecnologia, sobretudo na aprendizagem de conceitos científicos. Pensando nesse aspecto, questionamo-nos se as ferramentas tecnológicas podem atuar como mediadores para a construção do conhecimento de alunos com deficiência intelectual.

As tecnologias estão inseridas em vários contextos. É fato que promovem alterações de comportamentos, possibilitando uma (re)configuração. No contexto de educação formal, um grande problema é que alguns professores temem pelo término da escola por conta das novas tecnologias. Acreditamos que a educação, da forma que existe, precisa ser repensada. As tecnologias são elementos que podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a construção de um indivíduo autônomo. Outro aspecto que devemos levar em consideração nessa proposta é o potencial das ferramentas tecnológicas enquanto instrumento de inclusão social.

Os mais variados recursos disponíveis podem se tornar grandes aliados dos docentes, abandonando, em alguns casos, a posição de um grande problema, que por oferecer um “conteúdo mais atrativo”, divide espaço nas salas de aula. A inserção e apropriação de tecnologias digitais podem assumir um papel que assusta boa parte do corpo docente: a possibilidade de não mais ter o “domínio” sobre o saber, que se diferencia de uma mera transferência de conhecimento. É necessário proporcionar condições para que o aluno tenha acesso à informação significativa e seja capaz de construir, produzir e apropriar-se do conhecimento.

Com a evolução tecnológica, há uma preocupação com a questão do acesso e fornecimento de equipamentos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, de nada adianta se não forem realizadas modificações em ações pedagógicas que façam com que a utilização de equipamentos e aplicativos seja pensada para um processo que promova uma aprendizagem colaborativa, significativa e desprendida do espaço físico determinado pelos limites impostos pela estrutura da educação tradicional.

Há a necessidade de uma prática na sociedade atual que busque por produções acadêmicas, com o objetivo de encurtar o distanciamento entre a realidade e a efetiva modificação na postura do professor, de forma que sejam produzidos elementos que resultem em um sujeito capaz de elaborar e implementar estratégias, além de exercer constantes avaliações sobre suas próprias ações.

(IN) CONCLUSÃO

Em síntese, utilizamos o conceito de forma-ação para elucidar que a prática de ações que objetiva reflexão-crítica-ação é uma das consequências de uma formação que prima pela qualidade e propicia a emancipação, nas quais o indivíduo não é apenas mais um elemento em uma estrutura em que há uma transferência de conteúdos prescritos. Dessa maneira, é importante a construção e implementação de cenário propício ao aprendizado que liberte. O desenvolvimento da capacidade de interação e o discurso, associadas à utilização de recursos informáticos, pode contribuir para que os sujeitos, envolvidos no processo, não se limitem apenas ao uso e à reprodução, mas que sejam capazes de elaborar novos significados.

Sendo assim, compreendemos que refletir sobre a forma-ação docente no contexto das demandas populares, mediada pela inserção das tecnologias, nos traz

elementos para formar novas estruturas estruturantes, dessa vez com objetivo de transformar ações arbitrárias em práticas pedagógicas libertadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- _____. Método científico e hierarquia social dos objetos. IN: *Escritos da Educação* (16ª Edição). Bourdieu, Pierre, Petrópolis, 2015a, p. 35-42.
- _____. Excluídos do interior. IN: *Escritos da Educação* (16ª Edição). Bourdieu, Pierre, Petrópolis, 2015b, pp 243-256.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015c.
- BRASIL. *Manual de orientação: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- CARDON, D. A invenção pelo uso. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (Coord) *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. Caen-France: C & F Éditions, 2005. Disponível:< <http://vecam.org/archives/article591.html>>. Acesso em: 3 jul. 2016.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Out 2007, vol.28, no.100, p.921-946.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254 jan./abr. 2011.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- OLIVEIRA, M. C. P. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016.
- PASSONE, E. F. K. *Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, Aheadofprint, nov. 2014.
- ROUSSEAU, J. J. *O contrato social e outros ensaios*. Abril Cultural. São Paulo, 1973.
- SILVA, M.. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In.: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 75-86.
- WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social - A exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006. 289p.

