



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WELINGTON ARAÚJO SILVA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS NO ENSINO DO ESPORTE**

**SALVADOR
2009**

WELINGTON ARAÚJO SILVA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS NO ENSINO DO ESPORTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel

**SALVADOR
2009**

SIBI/UFBA – Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Welington Araújo.

As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na educação física escolar : possibilidades emancipatórias no ensino do esporte / Welington Araújo Silva. – 2009.

164 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Inovações educacionais. 2. Tecnologia da informação. 3. Esportes – Estudo e ensino. 4. Planejamento educacional. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.334 – 22. ed.

WELINGTON ARAÚJO SILVA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS NO ENSINO DO ESPORTE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação, aprovada em 19 de novembro de 2009

Banca Examinadora

CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL (orientadora) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia, UFBA

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia, UFBA

GAUDÊNCIO FRIGOTTO _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ

GIOVANI DE LORENZI PIRES _____
Doutor em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

LUIZ CARLOS DE FREITAS _____
PhD em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

MICHELE ORTEGA ESCOBAR(suplente) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE

Dedicatória

Ao meu primeiro professor de educação física, meu pai (*in memoriam*) e a minha querida mãe Maria, uma conhecedora da formação humana na prática concreta dos seus onze filhos.

À minha esposa Luciana. Uma mulher decidida, batalhadora, sensível e compreensiva. Um alicerce na minha trajetória intelectual. Obrigado por fazer parte da minha vida e, porque não dizer, das sobrevidas que passei. Te amo!

Ao meu filho João Victor. Uma verdadeira usina de imaginação e criatividade. A materialização das possibilidades de uma educação emancipatória. Quando penso que o mesmo já está dormindo, ele levanta a cabeça e pergunta: papai, você sabe quem foi a esposa de Zeus? Meu companheiro até nas lâminas das aulas da pós-graduação. Quando o assunto era Vigotski, lá estava ele com os seus experimentos a ilustrar as aulas.

À minha filhota de sete meses, Maria Luiza. Na sua tenra idade, demonstra nos seus sorrisos, gestos calmos e olhar expressivo, a importância do ambiente na formação humana.

RESUMO

A presente tese é fruto do esforço coletivo, de um conjunto de pesquisadores, que por dentro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, busca, através dos seus estudos científicos, de cunho matricial, responder as problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, da formação de professores e da política pública no campo da educação, educação física, esporte e lazer. Nesse conjunto de elementos da pesquisa matricial, do grupo LEPEL/FACED/UFBA, investigamos a organização do trabalho pedagógico, problematizando a relação das tecnologias da informação e da comunicação, presente em sua dinâmica organizativa, como suporte potencializador do ensino do esporte na escola em uma perspectiva crítico-superadora. Investigamos as proposições teórico-metodológicas que orientam trabalhos pedagógicos que se utilizam das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da educação e educação física/comunicação e mídia. Partimos do questionamento sobre a base teórico-conceitual na qual estas proposições se baseiam, ao sugerirem a utilização dos artefatos tecnológicos no trabalho pedagógico no interior da educação física escolar. Nesses termos, o nosso trabalho assume como opção epistemológica a tradição do pensamento marxista, apoiando-se no materialismo histórico e dialético como teoria e método de análise da sociedade; o comunismo enquanto projeto histórico e a defesa da sociedade socialista como elemento de ultrapassagem da pré-história da humanidade. Esse trabalho, de natureza teórica, assume como objetivo central contribuir com os estudos críticos à didática e à organização do trabalho pedagógico, enfocando o uso das tecnologias da informação e da comunicação no trato com o conhecimento esporte na escola. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação se insere no interior da organização do trabalho pedagógico como um instrumento a mais de enriquecimento das possibilidades emancipatórias de formação humana no interior da abordagem crítico-superadora na educação física escolar. Coerente com sua base teórica-filosófica, o materialismo histórico-dialético, desenvolvido no calor da luta dos trabalhadores, objetivando servir para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que buscou e busca a compreensão mais geral das leis do capital, a abordagem crítico-superadora reafirma a necessidade de superar o metabolismo sócio-histórico do capital, reconhecendo que a educação deva ser entendida de forma ampla, como um processo da totalidade social, onde a escola se insere como a instituição capaz de organizar, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento científico, sem o qual as possíveis práticas de caráter emancipatório ficam comprometidas. Nesse sentido, chamamos a atenção de que este conhecimento deve estar vinculado, organicamente, com a luta concreta travada cotidianamente nos espaços de formação fora dos muros da escola. Com esta compreensão, “encerramos” o nosso trabalho, apontando a urgente necessidade de aproximar os professores da escola pública das tecnologias da informação e da comunicação não clássicas, para que os mesmos, inseridos

também nas lutas mais gerais pela melhoria da educação e destruição do modo de produção capitalista, possa ter mais um instrumento que os auxiliem na materialização da organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, tomando como elemento mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação pedagogizando as informações produzidas, armazenadas e distribuídas por essas mesmas tecnologias não clássicas, transformando-as em um conhecimento científico, crítico-superador do projeto histórico capitalista.

Palavras-chave: . Tecnologia da Informação e da Comunicação; 2. Organização do trabalho pedagógico; 3. Formação humana

ABSTRACT

This thesis is the result of the collective effort of a group of researchers, which in Line for Studies and Research in Physical Education and Sports (LEPEL / FACED / UFBA), of the Post-graduate Education at University Bahia, search through their scientific studies of Matrix imprint, respond to significant issues of pedagogical work, the production of knowledge, teacher education and public policy in education, physical education, sport and leisure. In this set of matrix elements of the research, the group LEPEL / FACED / UFBA, we investigated the organization of educational work, exploring the relationship of information technology and communication, present in its dynamics, organizational support and increase the potential of teaching the sport in school a critical perspective-surpassing. Investigate the theoretical and methodological propositions that guide pedagogical work that use of information technology and communication in education and physical education / communication and media. We take questions about the theoretical and conceptual basis on which these propositions are based, by suggesting the use of technological artifacts in educational work within the school physical education. Accordingly, our work takes as an option epistemological tradition of Marxist thought, relying on dialectical and historical materialism as a theory and method of analysis of society, communism as a historical project and defense of the socialist society as an overriding pre - history. This work, theoretical, takes as its central objective to contribute to studies critical for teaching and pedagogical work organization, emphasizing the use of information technology and communication in dealing with the knowledge of sport in school. The incorporation of information technology and communication falls within the work organization as an educational tool to further enrichment of the emancipatory possibilities of human development within the critical approach surpassing on education. Consistent with its theoretical basis, philosophical, historical and dialectical materialism, developed in the heat of the struggle of workers, aiming to serve for the emancipation of the working class, in that it sought and seeks to understand more general laws of capital, the critical approach -surpassing reaffirms the need to overcome the metabolism of the socio-historical capital, recognizing that education should be understood broadly as a process of social totality, where the school is located as an institution capable of organizing, organize, expand and deepen scientific knowledge, without which the possible emancipatory practices are compromised. In this regard, we note that this knowledge should be bound, organically, with the actual struggle waged daily in the areas of training outside the school walls. With this understanding, "curfew" our work, highlighting the urgent need to bring the public school teachers in information technology and non-traditional media, so that they, also entered in the broader struggle for better education and destruction of capitalist mode of production, may have another instrument to help in the materialization of the organization of educational work, in particular, dealing with knowledge of Culture Body, taking as a mediator socially useful work in schools with information technology and communication Pedagogized the information produced, stored and distributed by

these non-traditional technologies, turning them into a scientific knowledge, critical-superseded the historical project of capitalism.

Keywords: 1. information technology and communication; 2. pedagogical work organization; 3. human development

LISTA DE SIGLAS

C.I.A – Central Intelligence Agency

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

E.U.A – Estados Unidos das Américas

FACED – Faculdade de Educação

G.T.T – Grupo de Trabalhos Temáticos

INAF – Índice Nacional de Alfabetização

LEPEL – Linha de estudo e pesquisa em educação física, esportes e lazer

O.N.U – Organização das Nações Unidas

ONG's – Organizações Não-Governamentais

PC – Pedagogia da comunicação

PISA – Project for International Student Assessment

TIC – Tecnologias da informação e da comunicação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	13
2 – Modos de produção, tecnologia da informação e da comunicação.....	28
2.1 – Os primórdios da formação humana.....	28
2.2 – Modos/meios de produção: uma relação dinâmica, complexa e contraditória.....	37
2.3 – O fetiche da tecnologia.....	45
3 – As tecnologias no modo de produção capitalista e o neotecnicismo da educação.....	64
3.1 – A tecnologia no desenvolvimento metabólico do capital.....	69
3.2 – O discurso presente na pedagogia da comunicação.....	80
3.3 – A janela de vidro: atirando a primeira “pedra”.....	96
3.4 – Uma síntese dos argumentos expostos.....	103
4 – Da informação ao conhecimento crítico-superador: o uso das tic’s nos processos diagnósticos, judicativos e teleológicos em direção à emancipação humana.....	114
4.1 - Significado social da atividade pedagógica.....	117
4.2 – A dinâmica pedagógica nas proposições das tecnologias da informação e comunicação na pedagogia da comunicação e na educação física/comunicação e mídia.....	122
4.3 – Proposição didática-pedagógica do ensino do esporte em uma perspectiva crítico-superadora: as TIC’S no processo de organização do trabalho pedagógico.....	135

4.3.1 – O discurso informativo da mídia: aproximações analíticas para proposição pedagógica crítico-superadora.....	138
4.3.2 – Artefato televisivo.....	139
5 – Considerações finais.....	150
Referências.....	157

1 – INTRODUÇÃO

No momento em que as reflexões educacionais hegemônicas se interpenetram, reforçam e aprofundam ideários neoliberais, tecnicistas, escolanovistas e construtivistas, unificados na apologia salvacionista do discurso da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na base do processo educacional – sem o qual a educação não poderá responder aos desafios atuais da formação de um novo homem, pragmático, pronto a responder de imediato aos desafios, sempre novos, colocados por uma realidade cada vez mais dinâmica – devemos refletir sobre os limites e as contradições deste discurso, para que o mesmo não se torne mais uma ilusão, mais um modismo teórico a se juntar a tantos outros, que ao discutir a formação humana, desloca a mesma das questões mais amplas e concretas das relações históricas da sociedade capitalista.

O discurso e a prática hegemônica que hoje invadem a educação, defendendo uma formação humana centrada nas mais diferentes tecnologias, nos mais diferentes saberes, não questionando a base concreta onde se colocam os edifícios teóricos que fundamentam tanto um quanto o outro cumprem um papel, presente na lógica positivista, de naturalização dos fatos sociais e fortalece o ideário neoliberal de responsabilização única dos indivíduos e das instituições pelo futuro das pessoas e das coisas, destituindo o capital de qualquer responsabilidade sóciometabólica.

Nesse sentido, a escola que não formar para uma nova sociedade, adjetivada de *“sociedade do conhecimento”*, *“sociedade aprendente”*, *“sociedade*

informacional”, ou coisa que o valha, estará cada vez mais distante do século XXI. O professor que não dominar as chamadas “novas” tecnologias, estará atestando a sua incompetência profissional e o aluno, se não *aprender a aprender* terá que se haver sempre com um futuro incerto.

Aqui, a ideologia e o fetiche da tecnologia aparecem com toda sua força, querendo nos fazer acreditar que os tempos que hoje vivemos são novos e que, agora sim, a humanidade, sob os auspícios das novas técnicas e tecnologias vive um momento impar de possibilidades emancipatórias. É como se a técnica e a tecnologia tivesse adentrado no nosso cotidiano com a entrada do século XXI. É como se elas não fizessem parte do mundo dos homens desde o surgimento dos primeiros *hominídeos*. É como se delas e das suas relações mediadoras não tivessem dependido o surgimento do próprio *homo sapiens sapiens*. No limite, é como se a Revolução Industrial tivesse sido inaugurada agora e o capitalismo tivesse surgido recentemente.

Tudo é novo ou *neo*. Velha mesmo, somente as reflexões que vão de encontro às ideias e ideais do capital. Como, aliás, essas que trazemos ao longo do nosso trabalho que enxerga, contraditoriamente, concretamente, elementos emancipatórios presentes na técnica e na tecnologia, elementos esses desde sempre atuantes, em movimento constante de luta, expressão do novo e do velho, da unidade e luta dos contrários.

O fato das tecnologias, de variados tipos, fazerem parte da paisagem do nosso cotidiano dia após dia, as tornam elementos naturais das relações humanas. Presentes no conjunto da reprodução social ao longo da nossa existência, modulando formas de ser, agir e de pensar, passam quase que

desapercebidas enquanto objeto sócio-histórico, potencializados por necessidades humanas historicamente determinadas.

No campo pedagógico, esta característica da neutralidade das tecnologias aparece com muita força, substanciando argumentos que propõem, inclusive, a substituição da figura do professor pelas chamadas “máquinas de ensinar”, fazendo ressurgir um tecnicismo de novo tipo em face das chamadas novas tecnologias, que possibilitam distintas formas interativas e a utilização de um conjunto de elementos considerados como facilitadores da prática pedagógica¹.

A chamada “geração do áudio-visual” está em outra e a escola, se quiser atingir esse público, se quiser fazer com que ele se interesse pelos seus conteúdos “ultrapassados”, “enfadonhos”, sem cor, forma e cheiro, “livresco”, entre outras características “pré-históricas” que compõem a escola nos dias de hoje, precisa se adequar a esse novo tempo. A saída? A utilização dos artefatos tecnológicos midiáticos na organização dos conteúdos escolares, pois assim, e só assim, os alunos se sentirão motivados para irem à escola e a mesma estará sintonizada com o novo tempo por dá aos mesmos, instrumentos que fazem parte do seu dia a dia, cabendo aos alunos os processos de ressignificação dos saberes, de maneira que eles mesmos construam suas narrativas audiovisuais e ao professor o papel de facilitador, orientador das atividades.

As teorias e práticas pedagógicas ao desconhecerem as determinações históricas da técnica, da tecnologia e da própria escola em que se materializa o fazer pedagógico, cumpre um desserviço ao movimento emancipador das classes

¹ Esta compreensão se apresenta com muita força no debate hoje em curso sobre as tecnologias de Educação a Distância no interior das universidades brasileiras, notadamente às públicas.

subalternas que defendem um outro projeto histórico de sociedade: o socialismo como via de transição para o comunismo.

Partimos da hipótese de que a propriedade privada das tecnologias da informação e da comunicação não apresenta saída para o desenvolvimento pleno do ser humano, e nos questionamos sobre como acumular um conhecimento crítico-superador das relações sociais capitalísticas em sintonia com a luta histórica dos trabalhadores, a partir de lógicas não clássicas para organizar o trabalho pedagógico no interior da escola pública?

Afirmamos que o pensamento pedagógico da educação e da educação física relacionado aos usos das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, muito embora defenda um discurso crítico, reproduz uma compreensão idealista do ato pedagógico na medida em que não considera nas suas reflexões, a base estrutural sobre a qual se ergue e se sustenta tanto a escola quanto as tecnologias da informação e da comunicação.

Deixando de considerar que o ato pedagógico é parte constituinte de um conjunto de elementos, que ao serem postos em movimento nos interstícios do capital, tem como objetivo central a sua própria produção e reprodução, o discurso crítico da educação física toma o aluno e aluna como sujeitos que ao incorporarem um arsenal de mecanismos de filtragem dos discursos televisivos – entre outros, presentes nas diferentes tecnologias da informação e da comunicação –, tornando-se críticos, reflexivos, estarão imunes aos processos ideológicos e de alienação, promovidos pelos meios e mensagens das diferentes tecnologias da informação e da comunicação (TIC), desconhecendo que os mesmos dizem respeito à totalidade social própria da lógica do capital.

Sem um projeto histórico alternativo ao capital, o discurso crítico da pedagogia da comunicação e da educação física/mídia assume, nas suas entrelinhas, a defesa pós-moderna de humanização do capital através da humanização das relações sob a sua lógica metabólica de reprodução de um sistema desumano, que produz e reproduz desigualdades constantemente.

Gramsci nos ensina que

É uma ilusão, um erro, supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano (1978, p. 47)

Segundo Freitas (1995, p. 39), não podemos resumir o trabalho pedagógico ao desenvolvimento da “personalidade do aluno para que depois ele atue na transformação de sua realidade” (FREITAS, 1995, p. 39). A educação escolarizada cumpre papel importante para o movimento da emancipação de ‘todo o gênero humano’ mas, para tanto, ela não pode se resumir única e exclusivamente a ampliar o nível de compreensão crítica dos fenômenos sociais que cercam os sujeitos, como se esses não fossem, também, produtos e processos das relações estabelecidas no modo de produção em que vivemos: o modo de produção capitalista.

A educação escolarizada deve materializar, no plano do trabalho pedagógico, ações efetivas que caracterizem a sociedade que se quer construir, a partir de determinados interesses de classe. Do lugar que falamos, da classe trabalhadora.

É a tensão concreta entre o novo que quer nascer (socialismo/comunismo) e o velho que não quer morrer (capitalismo) que está na base dessa relação que se desenvolve, também, no interior da escola, não se limitando, enfatizamos, a mudanças de consciências ingênuas em críticas, autônomas e reflexivas.

Esse novo não pode ser resumido apenas a uma nova consciência no indivíduo singular. Na organização do trabalho pedagógico crítico-superador, a clareza do projeto histórico, que se quer desenvolver, deve imprimir ações concretas que caracterize, no interior da escola capitalista, formas pedagógicas das experiências históricas, concretamente determinadas de uma pedagogia socialista, relacionando os elementos particulares do cotidiano alienado às questões mais gerais do atual modo de produção do capital que produz e reproduz esse mesmo cotidiano.

O trabalho pedagógico é uma prática social e deve inserir “o trabalho material produtivo ou socialmente útil como elemento de fundamentação da atividade não-material exercida na escola” (FREITAS, 1995, p. 42), não sendo suficiente, portanto, a problematização pura e simples dos conteúdos da cultura corporal reproduzidas, por exemplo, nas diferentes TIC.

Neste estudo investigamos as possibilidades de uma formação humana crítico-superadora sob o marco da reestruturação produtiva do capital, que ao mesmo tempo que revoluciona o modo de produção da vida, expropria a classe trabalhadora das suas condições concretas de emancipação humana.

A presente tese é fruto do esforço coletivo, de um conjunto de pesquisadores, que por dentro da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA), do Programa de Pós-graduação

em Educação da Universidade Federal da Bahia, busca, através dos seus estudos científicos, de cunho matricial, responder as problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, da formação de professores e da política pública no campo da educação, educação física, esporte e lazer.

Nesse conjunto de elementos da pesquisa matricial, do grupo LEPEL/FACED/UFBA, optamos em investigar a organização do trabalho pedagógico, problematizando a relação das tecnologias da informação e da comunicação, presente em sua dinâmica organizativa, como suporte potencializador do ensino do esporte na escola em uma perspectiva crítico-superadora.

Investigamos as proposições teórico-metodológicas que orientam trabalhos pedagógicos que se utilizam das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da educação e educação física/comunicação e mídia. Partimos do questionamento sobre a base teórico-conceitual na qual estas proposições se baseiam, ao sugerirem a utilização dos artefatos tecnológicos no trabalho pedagógico no interior da educação física escolar.

Nesses termos, o nosso trabalho assume como opção epistemológica a tradição do pensamento marxista, apoiando-se no materialismo histórico e dialético como teoria e método de análise da sociedade; o comunismo enquanto projeto histórico e a defesa da sociedade socialista como elemento de ultrapassagem da pré-história da humanidade.

Entendemos que o marxismo é a concepção fundamental para a compreensão do século XXI, onde se ampliam as contradições entre *capital* e *trabalho*, materializadas nas novas formas de extração da mais-valia, pela

utilização de novas técnicas e tecnologias na produção de sua mediação fundamental – a mercadoria – e na subsunção dos processos de formação humana ao limite da produção, reprodução e ampliação do capital.

Entendemos não ser possível uma perspectiva superadora da sociedade capitalista sem uma prática revolucionária, sustentada e orientada por uma teoria do conhecimento revolucionária – sem uma *filosofia da práxis* – que faça críticas com profundidade aos seus fundamentos, visto que ninguém transforma o que não conhece. Embora, fatos históricos recentes como, por exemplo, a queda do muro de Berlim e o fracasso do chamado socialismo real no leste Europeu, reforcem os argumentos dos apologistas do capital que, fundamentados nesses acontecimentos, defendem a superação do pensamento marxista.

No entanto, entendemos que o fracasso dessas experiências históricas é, tão somente, a materialização da força interpretativa e revolucionária do próprio marxismo. Saviani (1991, p. 14) nos ensina que

(...) o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiram seriam de outra ordem. Mas, os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.

E, acrescentamos que não só para compreender a situação atual mas, sobretudo, para fundamentar propostas educacionais crítico-superadoras, que tenham a formação humana omnilateral como possibilidade na organização do

trabalho pedagógico. Aqui o marxismo é uma referência imprescindível, sem a qual qualquer teoria pedagógica² que busque ser ponto de apoio para o desenvolvimento de uma pedagogia socialista, revolucionária, torna-se obsoleta.

Esse trabalho, de natureza teórica, assume como objetivo central contribuir com os estudos críticos à didática e à organização do trabalho pedagógico, enfocando o uso das tecnologias da informação e da comunicação no trato com o conhecimento esporte na escola.

Nesse sentido, perquirir as bases teórico-metodológicas que dão sustentação ao discurso e a prática de professores da educação e da educação física/mídia nos usos dos suportes das tecnologias da informação e da comunicação, também chamadas de tecnologias educacionais, em suas aulas, é imprescindível.

Reconhecemos, fundamentalmente, a impossibilidade do desenvolvimento de um processo pedagógico de cunho emancipatório, crítico-superador, sem a consideração sobre a base na qual se desenvolve o modo de produção da vida, e onde se inserem tanto os meios técnicos e tecnológicos, a escola, como o conhecimento necessário de ser conhecido pelos alunos e alunas – no nosso

² “Encontramos na literatura específica da educação significativas contribuições acerca do pensamento pedagógico brasileiro, que apresentam sistematizações diversas. Entre elas, destacam-se as propostas por Saviani (1998). Aí é apresentada uma síntese das principais teorias da educação abrangendo teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dual) e, ainda, uma teoria crítica da educação, a pedagogia histórico-crítica. Outra classificação que apresenta um panorama das tendências e correntes existentes no pensamento pedagógico recente é a contribuição de Libâneo (1983), que estabelece um corte entre tendências acríticas, chamadas liberais, e tendências críticas, chamadas progressistas. A tendência liberal é apresentada nas versões da escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. A tendência progressista inclui a escola libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1983)” (TAFFAREL, 2009, p. 93).

caso, o conhecimento sobre o esporte – presentes nas escolas públicas brasileiras.

Constatamos, junto com Rossler (2006) e Moraes (2001), que “(...) no campo da educação e das pesquisas educacionais atuais”, incluindo a educação física/comunicação e mídia³, existe “um forte desprestígio da pesquisa, da formação e da reflexão teórica em prol de um pragmatismo imediatista e irracionalista” (ROSSLER, 2006, p. 05) ou, conforme Moraes (2001, p. 17), “presenciamos hoje um verdadeiro processo de recuo-retrocesso da teoria, isto é, de supressão das discussões e reflexões de caráter teórico”, que, segundo a mesma autora em outro trabalho, podem “repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área” (MORAES, 2003, p. 153).

Não se trata aqui, de fazer uma análise de toda a reflexão inerente aos trabalhos voltados para o campo da utilização das diferentes tecnologias da informação e da educação na dinâmica educacional em seus muitos aspectos – algo cuja possibilidade de realização e eficácia são, no mínimo duvidosas - mas sim apresentar características do pensamento didático-pedagógico que demonstrem as tendências mais gerais na difusão de um ideário, que toma os artefatos tecnológicos como elementos de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise limitou-se aos textos dos principais autores que trabalham com a relação das tecnologias⁴ com a educação, destacando também que não se

³ Quando nos referirmos aos aspectos tecnológicos ligados ao campo da educação física, usaremos a nomenclatura designada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, ao Grupo de Trabalhos Temáticos (GTT) que objetiva estudar os processos gerais relacionados às mídias no campo da educação física/ciências do esporte.

⁴ Segundo Bottomore (2001, p. 371), “As atividades humanas foram sempre mediadas pelas tecnologias, e isso acontece cada vez mais na vida doméstica e na cultura” exigindo reflexões

pretendeu analisar um grande número de obras, pois o objetivo não foi o de esgotar o universo bibliográfico das tecnologias educacionais em constante expansão. Muito menos se teve a pretensão de esgotar o fenômeno em causa, ou seja, dar conta de explicar de forma pormenorizada todas as nuances destas abordagens em suas múltiplas determinações, mas sim apresentar os elementos centrais, que articulados, ampliam as possibilidades de compreensão desse processo.

O que estamos buscando, portanto, são as tendências mais gerais a partir dos autores representativos do universo onde se insere nosso objeto de estudo, tanto da área da educação quanto da educação física escolar, por entendermos que a luta de classes se expressa também no plano ideológico e as ideias se tornam forças produtiva, quando penetram as massas. Isto encontra no interior das escolas um terreno propício - enquanto possibilidade de essência, caso contribua para alterar a organização das aulas e nas próprias aulas - para orientar, por sua vez, o processo de contra-internalização que favoreça a uma profunda mudança nas formas de pensar e agir dos alunos e alunas, filhos e filhas da classe trabalhadora.

Segundo Gentili (2002, p. 46) “devemos recuperar a certeza de que, nos tempos de penumbra, a crítica teórica pode ajudar a iluminar alternativas e fortalecer esperanças”.

profundas sobre a influência do desenvolvimento dos processos produtivos na formação humana. Nesse sentido, estaremos compreendendo a questão da tecnologia como um conjunto de técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica do seu desenvolvimento, (VIEIRA PINTO, 2005) e que são incorporadas nos diferentes artefatos midiáticos e que compõem os meios de comunicação de massa, a internet como, também, a indústria midiática, possibilitando o surgimento de grandes conglomerados.

Nesse sentido, após definição dos objetivos, tal como sugere Gil (1991), definimos um plano de trabalho onde identificamos, localizamos e adquirimos as fontes bibliográfica para a realização da leitura do material, primeiro de forma exploratória e posteriormente uma leitura seletiva e analítica, identificando as hierarquizações das ideias bem como suas palavras-chaves, selecionando “alguns parágrafos que são os mais significativos” (GIL, 1991, p. 69), buscando sintetizar essas ideias para, por fim, submetê-las a interpretações tomando como referência o materialismo histórico dialético.

Buscamos, portanto, situar o nosso trabalho reafirmando “(...) o materialismo histórico, no horizonte posto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis”. Nesse sentido, a questão teórica assume uma outra característica, pois “a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade” não faz sentido e não tem nenhum significado a não ser o de mistificar a realidade que nos circunda. No marco do materialismo, a teoria deve “refletir sobre a realidade para modificá-la” (FRIGOTTO, 1998, p. 26) e esta realidade, por sua vez, deve ser encarada como uma totalidade, para não incorrerem nos equívocos teóricos e práticos das teorias ditas críticas da educação e da educação física/comunicação e mídia, que se alojam e resumem suas reflexões no campo da consciência individual.

A escola e nela o uso das tecnologias da informação e da comunicação, como elementos presentes no interior do sistema metabólico do capital se configuram como fatos sociais de acentuadas contradições, onde as brechas se apresentam e possibilitam a organização da contra-hegemonia, da contra-

internalização (MÉSZÁROS, 2005), que deve ser perseguida e promovida pelos professores e professoras do campo socialista.

Não discordamos que a escola e os seus conteúdos devam se dispor das tecnologias da informação e da comunicação, até porque ela nunca deixou de utilizá-los, seja na forma de giz, caneta, lápis, quadro-negro, livros didáticos entre outros, apenas situamos que a defesa da inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação não deve prescindir da análise da natureza exploradora e depredadora, do caráter de classe e da “mercantilização avassaladora de toda a forma de produção material e espiritual, à alienação” (VASQUEZ, 2007, p.39) que está presente nessas mesmas tecnologias e nas relações presentes no interior da escola.

Côncios de que uma perspectiva pedagógica emancipatória, crítico-superadora não se materializará distante das lutas concretas dos movimentos sociais que enfrentam, cotidianamente, o sistema metabólico do capital, nem tampouco terá concretude fora de um projeto histórico socialista, desenvolvemos o nosso trabalho perseguindo a resposta aos seguintes problemas que deram origem à pesquisa: *quais os limites e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, notadamente o esporte, tomando como elementos mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação? Quais as possibilidades de pedagogização das informações produzidas, armazenadas e distribuídas pelas tecnologias da informação e da comunicação em um conhecimento científico, crítico-superador do projeto histórico capitalista?*

Para tanto, situamos o nosso trabalho destacando na segunda parte do mesmo, a categoria modo de produção, já que a mesma nos fará companhia durante todo o percurso da tese. Aqui, demonstramos que o fenômeno da tecnologia é produto e processo do desenvolvimento humano e que o ideário que apresenta as tecnologias como se estas fossem artefatos contemporâneos, tem no fetiche da tecnologia o seu corolário central.

Na terceira parte discutimos as tecnologias no interior do modo de produção do capital e sua inserção nas reflexões da pedagogia da comunicação e da educação física/comunicação e mídia, tomando como referência o trabalho de dois representantes, que vem contribuindo muito com suas pesquisas no desenvolvimento de proposição pedagógico, referente aos usos das tecnologias de informação e comunicação.

Buscando também contribuir com proposições pedagógicas para o ensino do esporte, no uso das tecnologias da informação e da comunicação em uma perspectiva crítico-superadora, desenvolvemos a quarta parte do trabalho. O debate iniciado na parte anterior, em relação à pedagogia da comunicação e da educação física/comunicação e mídia é aqui retomado e confrontado com uma outra abordagem de organização do trabalho pedagógico que tem na proposição pedagógica crítico-superadora a sua base de sustentação.

Para tanto, apresentamos uma possibilidade de se trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação, especificamente com o artefato televisivo, utilizando um programa previamente gravado que foi também objeto da nossa reflexão pedagógica.

Esperamos, com isso, estar contribuindo com os estudos crítico-superadores do projeto histórico capitalista, à didática e à organização do trabalho pedagógico perspectivando a emancipação humana.

2 – MODOS DE PRODUÇÃO, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Com efeito, se cada instrumento pudesse, a uma ordem dada ou apenas prevista, executar sua tarefa (conforme se diz das estátuas de Dédalo ou das tripeças de Vulcano, que iam sozinhas, como disse o poeta, às reuniões dos deuses), se as lançadeiras tecessem as toalhas por si, se o plectro tirasse espontaneamente sons da cítara, então os arquitetos não teriam necessidade de trabalhadores, nem os senhores de escravos.

(ARISTÓTELES)

2.1 – OS PRIMÓRDIOS DA FORMAÇÃO HUMANA⁵

Os diferentes artefatos tecnológicos materializados nas diferentes tecnologias de informação e da comunicação⁶ contemporâneas não deveriam surpreender mais os seus usuários atuais do que surpreendeu no seu tempo a máquina a vapor e, por que não dizer, viajando ainda mais à época dos nossos antepassados, a própria pedra lascada para os nossos ancestrais.

Nos primórdios da existência humana, o ser humano em formação se deparava com diferentes desafios, sendo o primeiro deles, o maior e mais importante de todos: manter-se vivo.

Para tanto, precisava satisfazer suas necessidades primárias como, por exemplo, comer, vestir-se e abrigar-se, e estas não estavam dadas aos homens naturalmente, não estavam escritas no seu código genético nem seriam supridas

⁵ “A investigação sobre a origem da espécie humana é um dos aspectos da história, da arqueologia e da antropologia que mais tem avançado. Contudo, o conhecimento que possuímos é ainda fragmentado, e com certeza será muito alterado nos próximos anos, com novas descobertas. Todos os indícios levam a crer, contudo, que os homens surgiram na África a partir da evolução de um primata muito primitivo denominado *Rhamapithecus*, que deu origem ao *Australopithecus*, que, por sua vez, deu origem aos primeiros homens, o *Homo Erectus* e o *Homo Habilis* e, finalmente, ao *Homo sapiens*”. (LESSA & TONET, 2008, p. 54).

⁶ As tecnologias da informação e da comunicação são um conjunto de artefatos de expressão e comunicação que por via impressa, audiovisual, sonora, promovem transmissão de diversos processos culturais das relações humanas.

por um ente cósmico, metafísico. Ele precisava agir, precisava atuar sobre a natureza que o circulava e impor nela a sua vontade imediata.

Limitado fisicamente para viver em um ambiente natural e muitas vezes hostil, o homem precisou usar das suas capacidades inicialmente instintivas e posteriormente imaginativas sempre em desenvolvimento para transpor os obstáculos naturais impostos pela realidade circundante.

Para saciar sua fome, matar a sua sede, abrigar-se das intempéries enfim, lutar pela sua sobrevivência, o homem teve que submeter a natureza à sua vontade. Ao agir sobre a matéria natural para a satisfação das suas necessidades vitais, o homem desenvolveu diferentes técnicas e tecnologias, sendo ele mesmo produto e processo direto desta relação, pois ao transformar a natureza, também ele se transformava.

O agir humano não tinha um significado apenas imediato, caracterizado pela satisfação das suas necessidades primárias e vitais, mas também, mediato, pois se relacionava ao próprio desenvolvimento do homem enquanto ser social. O homem educava-se, produzia-se no intercâmbio com a natureza.

Nesse processo de milhões e milhões de anos, o homem foi criando, desenvolvendo e aprimorando diferentes técnicas no uso, na produção e reprodução de ferramentas úteis para manter-se vivo e relacionar-se com os outros membros da sua espécie e com a natureza, chegando a dominar os próprios fenômenos naturais como, por exemplo, o fogo.

Foi o aprimoramento da técnica de obtenção do fogo que “deu ao homem, pela primeira vez, o império sobre uma força da natureza e, assim, separou-o definitivamente do reino animal” (ENGELS, 1956, p. 147). A tecnologia do fogo

permitiu ao homem do Paleolítico⁷ defender-se tanto do frio quanto dos animais carnívoros; cozinhar os alimentos, possibilitando o melhor aproveitamento dos seus nutrientes, enriquecendo a sua alimentação, favorecendo a sua digestão entre outros fatores.

Antes do domínio da técnica de fabricação do fogo, os homens do Paleolítico inferior aprenderam os processos de manutenção, conservação e utilização do fogo *in natura*, para só depois desenvolver técnicas mais elaboradas que permitiram a obtenção e produção deste império que nos fala Engels.

Segundo Diakov & Kovalev (1987, p. 21)

Os homens do Paleolítico inferior aprendem a **utilizar o fogo**. Possivelmente terão primeiro utilizado e conservado o fogo natural e em seguida tê-lo-ão obtido batendo duas lascas de sílex uma contra a outra ou esfregando com uma vareta um pedaço de madeira. A serragem produzida aquecia e inflamava-se. Aproximava-se então dela uma mecha de lã ou de fibras vegetais que se acendia, depois se aticava a chama soprando-lhe em cima. A dificuldade da operação forçava os homens primitivos a manter o fogo com cuidado.

Esse relato nos permite inferir que os artefatos produzidos pelo homem em gestação já envolviam, mesmo que embrionariamente, um certo grau de conhecimento específico sobre os componentes dos mesmos para que estes obtivessem êxitos no seu uso. Foi nos usos dos componentes citados (lasca de sílex, pedaço de madeira, serragem, mecha de lã, fibras vegetais, etc) provavelmente por diversas tentativas e erros, nas aproximações sucessivas sobre os componentes naturais, que o homem do Paleolítico foi descobrindo destes elementos, quais os melhores e mais eficazes para a obtenção do fogo, desenvolvendo deste modo, técnicas cada vez mais aprimoradas.

⁷ “Período mais antigo da Pré-história, anterior ao Mesolítico, caracterizado pelo uso de armas e ferramentas feitas com pedras lascadas” (HOUAIS, 2008, p. 552).

Certamente este episódio colocou para as gerações subseqüentes uma nova necessidade: a exigência da aquisição de conhecimentos específicos para o perfeito usufruto dos artefatos produzidos que agora, de natural, passava a ser social, pois se caracterizava como produto e processo do engenho humano.

Foi o caso também, do machado. Uma pedra, uma tira de cipó e um pedaço de madeira, sozinhos, significam apenas isso: pedra, cipó e madeira. Natureza. Que “não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado” (MARX, 2004, p. 128).

Mas, submetida à exigência da realidade que circula o homem e que o obriga a desenvolver técnicas e tecnologias que favoreçam a sua existência e que potencialize as suas habilidades, faz com que os componentes isolados e naturalmente postos, transformem-se, por exemplo, em um machado.

Todavia, para ser-lhe útil, tanto a pedra quanto o cipó e a madeira têm que ter componentes físicos-químicos que favoreçam a sua fabricação e utilização. Se a pedra for muito frágil, o cipó inconsistente e a madeira quebradiça ou leve demais, a junção desses elementos não promoverá o intento desejado para o seu uso, sendo, portanto, descartadas.

São em situações práticas do alvorecer de novas sociabilidades que os nossos antepassados⁸ vão descobrindo a melhor pedra, o melhor cipó e a melhor madeira para que o artefato construído – o machado – realmente tenha as

⁸(...), pesquisas arqueológicas e antropológicas indicam que a primeira forma hominídea (*Australopithecus anamensis*) surgiu sobre a Terra há cerca de 4 milhões de anos e que a evolução que levou ao aparecimento da forma hominídea de que descendemos (*Homo sapiens sapiens*) culminou há cerca de cem mil anos. Até a invenção da escrita, o aparecimento do homem configura a chamada “Pré-história”, que geralmente se divide em três períodos: o *paleolítico* (“idade da pedra lascada”), que se estendeu por mais de 2,5 milhões de anos; o *neolítico* (“idade da pedra polida”), iniciado a mais de 20 mil anos (a transição do paleolítico ao neolítico designa-se por *mesolítico*) e a *idade dos metais*, que começou por volta de 6.000 a.C”. (PAULO NETTO & BRAZ, 2006, p. 37).

qualidades necessárias para a satisfação das necessidades individuais e coletivas⁹ da comunidade.

Não basta, portanto, unir os elementos da natureza, é necessário também conhecer as suas características para o seu perfeito funcionamento. Esse conhecimento, transmitido de geração em geração através das experiências *entre-grupos* e que se desenvolverá, aprimorando-se, no próprio uso do artefato tecnológico, possibilitará novas e criativas formas e formatos do manejo do material produzido. Técnicas e tecnologias, portanto, imbricadas em uma relação de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, potencializa o nascimento da humanidade, o desenvolvimento das características humanas no homem.

Nesta relação de troca, portanto, homem e natureza vão se constituindo como elos de uma mesma corrente da vida, embora com suas constituições particulares. Mas nada disso seria possível, nada disso teria acontecido sem o elemento determinante, aquilo que na ontologia do ser social é conhecido como a *protoforma* do gênero humano: o trabalho.

Para Engels (1990, p. 19)

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem.

⁹ Essa característica não é só prerrogativa dos tempos dos nossos ancestrais. No capitalismo também esses elementos referentes a qualidade do objeto produzido também se apresenta, com outros objetivos, evidentemente, mas a relação é a mesma. Se no primitivo a questão tinha haver com a satisfação do valor de uso do material construído, no capitalismo será a condição do valor de troca e do potencial de mais-valia que o objeto terá que será elemento de avaliação sobre a necessidade do seu desenvolvimento.

Em Marx encontramos que todo esse processo até aqui relatado bem como “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano (...)” (MARX, 2004, p. 114) no seu intercâmbio orgânico com a natureza.

É, portanto, pelo e através do trabalho, configurado nas ações humanas dos nossos antepassados sobre a natureza existente, que a **natureza do ser social** se impõe, que os nossos irmãos antropóides se desenvolvem, constituindo-se no que denominamos hoje como *homo sapiens sapiens*¹⁰.

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA & TONET, 2008, p. 17)

Nesse sentido, o homem, tal como o conhecemos hoje, é produto e processo que se desenvolveu por saltos ontológicos, tendo como responsável direto o seu trabalho sobre a natureza e conseqüentes usos de técnicas e tecnologias objetivadas nela mesma¹¹.

¹⁰ É importante situar que este trabalho, posto como o marco do desenvolvimento do humano no homem é completamente distinto do trabalho sob os auspícios do capital. Se até o momento, a técnica e a tecnologia têm sido mostradas aqui como elementos desenvolvidos em um processo histórico não linear, complexo e contraditório, potencializador do gênero humano, isso não nos autoriza a dizer que esta característica é a mesma e independe das relações sociais sob as quais o trabalho está submetido atualmente. Compreendemos que sob a relação metabólica do capital, o trabalho assume um potencial regressivo e destrutivo, obstaculizador da sociabilidade humana.

¹¹ Técnica e tecnologia, para Paris (2002) são elementos distintos. “As primeiras pressupõem um aperfeiçoamento numa linha estabelecida de energia e de materiais – como ilustraria o desenvolvimento da navegação a vela; as segundas implicam saltos qualitativos, pela introdução de recursos energéticos e materiais novos – assim na arte de navegar, com o aparecimento dos navios a vapor e depois os movidos por combustíveis fósseis e por energia nuclear” (p. 119). Não obstante, o próprio autor enfatiza que a técnica e a tecnologia não são elementos que se devem separar, pois suas articulações estão presentes na própria etimologia da palavra tecnologia, que seria o conhecimento da técnica.

As tintas, os papéis e os *bites* que hoje são gastos nos discursos que apresentam as tecnologias e as diferentes técnicas nos seus diferentes usos em diferentes espaços institucionais como a escola, por exemplo, escondem os fatos das relações complexas e contraditórias existentes entre o desenvolvimento das forças produtivas e o valor de uso que se fez e se faz delas em diferentes modos de produção da vida, ou será que nas sociedades asiáticas, no escravismo e no feudalismo as formas tecnológicas tinham as mesmas determinações históricas hoje dominante no capitalismo?

O arco, a zagaia¹², o dardo, o boomerang, os machados, as flechas entre outros artefatos, eram tão importantes para o desenvolvimento do ser social dos nossos ancestrais quanto são hoje os computadores, os micro-chips e a nanotecnologia para o homem moderno e o seu modo de produção da existência.

Existem diferenças em relação ao contexto onde esses artefatos são produzidos, e as formas de suas aplicações, mas o objetivo continua sendo o mesmo: satisfazer as necessidades impostas pelo conjunto dos elementos complexos e contraditórios que compõem a reprodução social da existência do homem no seu intercâmbio orgânico com a natureza.

As experiências “de numerosas gerações conduziu à criação de utensílios variados e complexos” (DIAKOV & KOVALEV, 1985, p. 41), e que hoje se materializam, dentre outros elementos, nos mais potentes computadores de defesa de diferentes nações do mundo. No entanto, a impressão que se tem é que apenas remotamente a humanidade se vê envolvida no seu cotidiano à influência das tecnologias e dos seus corolários. Vivemos hoje a “*idade média*”, a “*sociedade*

¹² “Qualquer lança de arremesso”. (HOUAISS, 2008, p. 81)

do conhecimento”, “*a sociedade informática*” entre muitas outras nomenclaturas, que embora tenham a particularidade de buscar sintetizar e explicar em pequenas frases os acontecimentos contemporâneos, acabam escondendo as formas ideológicas do verdadeiro papel e, potencial, que essas forças produtivas têm ou para a ampliação das potencialidades humanas nos homens ou para o recrudescimento da barbárie em curso.

A mitologia nos fala de Édipo que se vê frente a uma Esfinge que lhe lança um desafio. Interpretar um enigma sobre que é “O ser que, com uma só voz, tem às vezes dois pés, outras três, outras quatro, e é tanto mais débil quanto mais pés tenha. O ser que caminha na aurora sobre quatro extremidades, sobre duas ao meio-dia, sobre três no crepúsculo” (PARIS, 2004, p. 17).

Outros, antes de Édipo, por não conseguirem interpretar o enigma foram devorados pela Esfinge. A resposta correta, responde Édipo acertadamente, é o ser humano. É ele que vai assumindo todas essas características ao longo do seu desenvolvimento.

Atualmente, estamos diante de outras esfinges. Essas, produzidas pelo nosso próprio engenho e que cotidianamente nos lançam perguntas tão desafiadoras quanto às lançadas para Édipo há mais de dois milênios de anos atrás. “Quem é o animal dotado de tais poderes que ameaça destruir a si mesmo e, ao mesmo tempo, aniquilar a vida sobre a Terra?” (PARIS, 2004, p. 17) questiona a esfinge moderna, materializada nas relações de produção onde se inseri, dentre outros, os artefatos tecnológicos atuais, surgidos “(...) de nossas mãos, que nos desafia e lança um repto a nossa lucidez criadora, nos intima a

renascer, se queremos salvar a vida e chegar à altura de nossas possibilidades” (PARIS, 2004, p. 18) emancipatórias.

Eis o desafio posto para a nossa formação enquanto ser humano e que só pode ser compreendido na dinâmica interna e contraditória do modo de produção da sociedade capitalista, que no seu alvorecer, situava-se com possibilidades emancipatórias e mostra-se, atualmente, senil, deixando à vista o seu esgotamento enquanto projeto histórico.

Incorporar, por superação, os artefatos produzidos ao longo de diferentes modos de produção da existência humana na direção da ampliação das possibilidades dos homens e mulheres do nosso tempo, é o projeto de uma utopia¹³ socialista que se impõe como uma necessidade tão premente quanto o fogo foi para o homem do *Paleolítico*.

Está em questão muito mais do que um determinado modo de produzir a vida, mas a própria *vida*, que se produz dia após dia sob o modo de produção capitalista.

É justamente neste ponto, em que a luta entre as classes que se opõem historicamente proporcionou a realização da “(...) utopia tecnológica e científica” que precisamos asseverar a “(...) necessária utopia social, sem cujo marco todo nosso potencial criador se converte em destruição”. (PARIS, 2004, p. 19), obscurecendo “(...) o verdadeiro caráter das coisas” (BOTTOMORE, 2001, p. 184),

¹³ “Nome da ilha descrita pelo inglês Thomas Morus (1480-1535) em seu livro *Da melhor constituição de um Estado e da ilha de Utopia*. Em utopia vive um povo sábio, poderoso e feliz, governado por instituições perfeitas. Por extensão, a palavra passou a designar os escritos ou posições que pregam a criação de uma sociedade perfeita. Pejorativamente, o termo passou a identificar todo empreendimento político ou social que se mostra irrealizável. Atribuir a algo o caráter de utópico significa negar-lhe a possibilidade de concretizar seus ideais”. (PENHA, 1998, p. 90) o que, obviamente, não é a conotação com a qual estamos trabalhando.

bem como às suas potencialidades emancipatórias existentes nos interstícios do próprio modo de produção do capital, que para se expressar com toda a sua riqueza, precisa destruir estruturalmente a base política, econômica e social que o sustenta.

2.2 – MODOS/MEIOS DE PRODUÇÃO: UMA RELAÇÃO DINÂMICA, COMPLEXA E CONTRADITÓRIA

Se, no conjunto das técnicas humanas que se materializam nos artefatos tecnológicos atuais, fruto dos processos históricos anteriormente citados, essas possibilidades emancipatórias não se concretizam, embora existam possibilidades reais, caracterizando, portanto, uma contradição do sistema, isso se deve a processos de inversão da realidade típico do modo de produção capitalista que se apresentam “nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições”, (BOTTOMORE, 2001, p. 184), favorecendo a reprodução do capital e dos seus meios/modos de produção, servindo, portanto, a classe que domina de forma privada os instrumentos materiais e espirituais de vida.

É importante frisar, quando falamos sobre *meios e/ou modos* de produção que não estamos, como querem alguns comentadores de Marx e de suas obras, reduzindo a reprodução social ao seu aspecto puramente econômico e nem tampouco situar esta categoria do pensamento marxista em uma explicação mecanicista e funcional das relações sociais de produção.

Na *introdução* elaborada por Florestan Fernandes a obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 2008) o sociólogo paulista evidencia o significado concreto com o qual nós estamos trabalhando e que considera a terminologia “modo de produção” ou “meio de produção” como a implicação de todo “(...) um complexo socio-cultural, extremamente típico e variável; compreende as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva” (p. 32).

Nesse sentido, para ficar bem entendido, são três os elementos que se inserem e dá sentidos e significado à terminologia modos/meios de produção:

a) as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção como máquinas, técnicas, invenções etc.); b) um sistema de relações sociais, que definem a posição relativa de cada indivíduo na sociedade através do seu *status* econômico; c) um sistema de padrões de comportamento, de que depende a preservação ou transformação da estrutura social existente. Esses elementos são interativos. Qualquer mudança numa das esferas provoca concomitantes nas demais. As duas últimas (...) dependem da forma imediata da primeira, que assim constitui a base material do “modo de produção” (FERNANDES, 2008, p. 32).

Não estamos compreendendo o modo de produção como determinação direta e automática da estrutura sobre a superestrutura. Embora as “forças materiais de produção” criem determinações, subordinem o “sistema de relações sociais” e de “padrões de comportamento”, esta relação não ocorre mecanicamente, como simples efeitos de causas previamente pensadas mas, sim, por mediações.

As referências sobre um certo marxismo economicista embora tenham razões de ser, dada algumas contribuições equivocadas de marxistas históricos e de experiências históricas como a *Segunda Internacional*, retiram explicações

isoladas sobre aspectos da totalidade teórica do Marx e do Engels de obras que estavam em um curso explicativo ainda incompleto, mas complementar, das suas explicações sobre as leis do capital.

No nosso entendimento, qualquer explicação mecanicista do pensamento marxista sobre o modo de produção da vida, da relação entre estrutura e superestrutura, reduzindo-o a uma coloração economicista cai por terra pela força argumentativa do próprio Marx para o qual “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (2003, p. 15) portanto, em determinados contextos sócio-históricos.

O fato de atualmente as condições objetivas estarem amadurecidas para o desencadeamento de um processo revolucionário efetivo, as condições subjetivas, por força das mediações sociais, impedem o avançar emancipatório dos movimentos sociais que projetam nos seus atos teleológicos um outro projeto histórico, um outro modo de produção da vida.

Este movimento é a materialização das lutas das classes fundamentais (burguesia e proletariado) e das frações de classes próprias do modo de produção atual que se encontra em processo no interior das relações de produção que ao mesmo tempo em que se desenvolve sob o marco do capital, dialeticamente, cria condições para a sua superação.

Se não situarmos as técnicas e as tecnologias de informação e comunicação no interior desta relação metabólica do capital, na unidade dialética entre estrutura e superestrutura, produziremos mediações que mesmo carregada

de um arsenal crítico, de intencionalidades emancipatórias, se transformarão em modelos ideológicos a serviço do sistema capital.

Na relação sempre dinâmica, complexa e contraditória entre o conjunto das instituições e dos aparelhos que compõe a *anatomia da sociedade burguesa*, não há espaço para simplificações ou reducionismo de qualquer natureza. Os críticos de Marx – de direita e de esquerda – que assim procede, produz um desserviço para a compreensão da lógica do metabolismo sócio-histórico do capital, empreendendo um reducionismo dos papéis ideológicos e alienantes das relações sociais no interior do sistema metabólico do capital.

No prefácio ao livro *Para a crítica da Economia política* (2008), Marx nos deixa além de alguns fundamentos e expressões (totalidade, estrutura, superestrutura, forças produtivas, contradição, revolução, consciência) do materialismo histórico, uma formulação sobre o conceito de modo de produção da existência humana bastante rico e elucidativo. Vejamos:

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvidos até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com

ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela idéia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. (p. 45 e 46)

A riqueza destas linhas supracitadas se verifica em função da mesma fornecer uma concepção articulada de toda a produção e reprodução das relações sociais da existência do gênero humano. Temos aqui de forma sintética, porém rica, elementos para a compreensão de como se processa o metabolismo das relações de produção da existência onde os elementos presentes nas tecnologias da informação e comunicação também se processam.

Reconhecemos que esta mesma citação se constitui como polêmica no âmbito do próprio marxismo, já que fundamenta as explicações economicistas “(...) da Segunda Internacional (...) e foi reafirmada por *Stálin*, como a interpretação correta da concepção materialista da história de Marx (...)” (BOTTOMORE, 2001, p. 267).

Mas consideramos que este não é um problema da citação nem, tampouco, do próprio Marx mas sim, daqueles que incorporaram sua obra aos interesses ideológicos de uma dada conformação histórica onde se travavam determinadas lutas políticas pela direção do partido e das forças sociais em confronto e a uma interpretação mecânica, não marxista do próprio marxismo

fruto, talvez, do desconhecimento de outras obras fundamentais do Marx que não estavam à disposição para análise na época¹⁴.

Considerar como determinista uma explicação do modo de produção pela interpretação simplória das passagens de uma das obras de um pensador revolucionário como Marx, que já tinha analisado diferentes revoluções sociais, só se explica pelo movimento concreto do debate das idéias que, assim como em sua época, hoje também se verifica, principalmente na chamada grande imprensa.

Pensar como mecânica, determinista, uma relação de causa e efeito, a frase “quando as forças produtivas superam as relações de produção, a revolução não só é possível, como também inevitável” (BOTTOMORE, 2001, p. 267) como se do próprio Marx fosse essa assertiva, é colocar nos escritos de Marx algo que ele não escreveu. Analogamente, equivale considerar equivocado e ultrapassado o conjunto da obra do Marx tomando como referência a falência das experiências socialistas no leste europeu.

Podemos considerar, inclusive, como materialização no plano objetivo das corretas reflexões do Marx no seu *prefácio*, sobre o modo de produção da vida o próprio movimento travado no interior do próprio partido.

¹⁴ Rosa Luxemburgo morreu assassinada em 1819. Lênin morreu em 1924. Plekanov, considerado o pai do marxismo russo, morreu em 1918. Gramsci morreu em 1937. O texto de Kreuznach onde Marx elabora sua primeira crítica a Hegel, de 1843, foi publicado em 1927. Quando Lênin escreveu o ensaio *O Estado e a Revolução*, ele não conhecia este texto de Marx. Os famosos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844 foram publicados em 1932. O conceito crítico negativo utilizado em 1845/46 por Marx na *Ideologia Alemã* só foi conhecido em 1932. Os *Manuscritos* de 1857/58, que são conhecidos como *Grundrisse*, foram publicados pela primeira vez em 1939/41. Esses que construíram a tradição marxista não conheceram textos fundamentais do Marx e do Engels. A própria tradição editorial do *O Capital* foi complicada. Marx deixa entre 1857 e 1865 três monumentais conjuntos de manuscritos. O manuscrito de 57/58, 61/63 e 63/65. Retrabalhando esses materiais ele vai publicar o primeiro volume de *O Capital* em 1867 e ponto. O segundo volume do *O Capital* será publicado por Engels em 1887, dois anos após a morte de Marx e *O Capital* terceiro vai demorar dez anos para ser publicado. (TRANSCRISÇÃO LIVRE DO CURSO EM DVD DO JOSÉ PAULO NETTO REALIZADO EM PERNAMBUCO, NA UFPE, NO ANO DE 2000, PELO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL).

Em função da mudança estrutural das relações sociais de produção, necessário se fazia produzir e reproduzir, no plano da consciência, a aceitação dos atos necessários à conformação de um certo modelo social.

Interessa para nossa reflexão o extrato retirado do *prefácio* já citado, por reconhecermos nele um suporte material que nos ajuda a pensar as relações sociais de produção no interior do sistema metabólico do capital.

Podemos nele conceber uma concepção marxiana que afirma que a entrada do homem nas relações de produção da vida se dá independentemente de sua vontade própria, e ela está submetida e corresponde a uma determinada etapa do desenvolvimento das forças materiais de produção.

A reprodução social, portanto, não se dá de forma arbitrária mas sim, condicionadas pelas relações de produção, articuladas dialeticamente, por sua vez, ao nível de desenvolvimento das forças produtivas. Não obstante esta reprodução social ter como elemento também as determinações causais, não são estas que favorecem a constituição da estrutura social sobre a qual se erguem os aparelhos jurídicos-políticos correspondentes.

Esses aparelhos vão se tornando não só possíveis pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas – impossível conceber a idéia de um *Estado* tal como temos hoje no interior da sociedade dos nossos *hominídeos* embora, no seu entorno e internamente já existissem determinadas formas de reprodução social – como necessários a uma dinâmica que atenda aos interesses da classe hegemônica, não significando, portanto, que entre esses interesses postos em movimento no conjunto da totalidade social e o seu atendimento, exista uma linearidade teleológica, uma relação de causa e efeito.

No bojo dessas relações complexas e contraditórias que se apresentam como uma unidade dialética, entre a estrutura e a superestrutura do sistema metabólico do capital é, não só possível, como necessária, uma dinâmica na organização do trabalho pedagógico que considere uma educação crítico-superadora da forma como o capital organiza a vida.

Reconhecemos, junto com Meszáros (2005, p. 35), que “A educação institucionalizada (...) serviu [e serve] (...) ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” e, por conta disso, não podemos considerar como uma alternativa viável ao rompimento do sistema metabólico do capital, as mudanças que se processam nas escolas e nas formas como o professor organiza o seu trabalho pedagógico que apenas modificam, formalmente, a lógica dessas internalizações e conformações ao sistema do capital.

Se anteriormente esta lógica se materializava nos usos de livros didáticos, das cartilhas e das lições do professor, ela se reproduz nos artefatos tecnológicos mais modernos ou, para usar uma linguagem mais recorrente hoje, nas novas tecnologias da informação e comunicação. Se o professor não tem de forma clara, o projeto histórico que se quer construir, ele acabará desenvolvendo práticas pedagógicas modernas que promoverão o fortalecimento da velha sociedade capitalista.

É com essa compreensão que defendemos com o apoio irrestrito do Mészáros (2005) que as soluções para a questão educacional não deve orbitar apenas e unicamente no plano formal mas, sobretudo e fundamentalmente, na

essência das relações sociais em que estabelecemos o modo de produção da nossa vida, pois a história já nos deu conta de ensinar de que as mudanças, por mais profundas que sejam, se elas não combatem a forma como o capital estrutura a vida, elas apenas e tão somente fortalecem o próprio sistema metabólico do capital que pela sua lógica incorrigível, desenvolvem formas privadas de utilização das técnicas e das tecnologias produzidas pelo próprio homem, jogando esses mesmos artefatos contra o seu produtor histórico em um processo de *alienação/fetichização*.

2.3 – O FETICHE DA TECNOLOGIA

O deslumbramento de muitos sobre as possibilidades humanas de uso das chamadas “novas” tecnologias da informação e da comunicação, oblitera a compreensão dos seus desenvolvimentos como algo calcado em relações históricas determinadas, e de que as possibilidades emancipatórias para se realizarem precisam de ações concretas, e, que o simples encantamento e mesmo os usos das tecnologias nas diferentes dimensões das relações humanas, não produzem efeitos humanizadores *a priori* mas sim, estão em relação dialética entre a realidade posta e as possibilidades potencialmente realizáveis.

Esses deslumbres são produtos materiais do desconhecimento histórico do próprio processo de desenvolvimento das tecnologias. Se olharmos para o século XIX, e atentarmos para o que se dizia na época sobre a imprensa em desenvolvimento, considerada como “(...) garantia da liberdade individual na sociedade democrática que se seguia à aristocrática” ou como “(...) uma arma

eficiente, da qual mesmo os mais fracos e os mais isolados poderiam servir-se” (MARCONDES FILHO, 1989, p. 86) veremos os mesmos deslumbres – expressos nas citações acima – que se repetem em pleno século XXI.

A crítica elaborada por Marx e Engels na Ideologia Alemã, em relação a mistificação do real, levada a cabo pelos irmãos Bauer e por Max Stirner, pode muito bem ser transpostas para esse tipo de raciocínio que tem no fetiche da técnica e da tecnologia a sua pedra de toque onde buscam construir um castelo de argumentos explicativos da realidade sobre bases sólidas quando, na verdade – assim prova a história – ficam seus empreendimentos em areias movediças.

Se para Tocqueville (*apud* MARCONDES FILHO, 1989, p. 86) “a arte da impressão acelerou o progresso da igualdade e é ao mesmo tempo um de seus melhores antídotos”, nada nos autoriza, observando o movimento real dos sujeitos reais que nos circulam, afirmar que essa igualdade foi alcançada e os antídotos foram desenvolvidos. Pelo contrário, o que observamos são processos cada vez mais concentrados, oligoplizados das tecnologias da informação e comunicação, sendo utilizados principalmente por grupos políticos nacionais.

Nesse sentido, é possível constatar que “90% da mídia brasileira é controlada por apenas quinze grupos familiares” (NUZZI, *apud* CAPPARELLI; LIMA, 2004, p. 29). Deste universo, oito grupos são os principais, com ênfase na Rede Globo de Televisão. São eles:

a) nacionais: a família Marinho (Globo); a família Saad (Bandeirantes) e a família Abravanel (SBT); e b) regionais: a família Sirotsky (RBS), a família Daou (TV Amazonas), a família Jereissati (TV Verdes Mares); a família Zahran (MT e MS) e a família Câmara (TV Anhanguera). Observe-se que, destes oito grupos familiares, somente dois (Saad e Abravanel) não são

sócios (afiliados) das Organizações Globo. (CAPPARELLI; LIMA, 2004, p. 29).

Outros elementos apresentados pela jornalista Elvira Lobato atestam ainda mais a concentração das tecnologias da informação e da comunicação nas mãos dos políticos. Segundo ela, das 250 concessões de canais de televisão comercial, 60 pertencem a políticos. Isto sem levar em consideração as retransmissoras e as TVs educativas. Mais uma vez, a Rede Globo aparece em destaque nessa relação. Vamos a ela:

i) Rede Globo: 21 afiliadas, controladas por políticos como José Sarney (PMDB-MA), Fernando Collor de Mello (PRN-AL), Garibaldi Alves (PMDB-RN), Albano Franco (PSDB-SE), Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA) e João Calisto Lobo (PMDB-PI);

ii) SBT: 17 afiliadas, controladas por políticos como Tasso Jereissati (PSDB-CE), Edison Lobão (PFL-MA), Mozarildo Cavalcanti (PFL-RR), Oreste Quercia (PMDB-SP), Jorge Maluly Neto (PFL-SP) e Paulo Pimentel (PFL-PR);

iii) BANDEIRANTES: 9 afiliadas, controladas por políticos como Jader Barbalho (PMDB-PA), Geraldo Sampaio (PDT-AL), Geraldo Melo, RN, Romero Jucá (PSDB-RR) e Júlio Campos (PFL-MT). (LOBATO, 2001)

No aspecto mundial, a concentração das tecnologias de informação e comunicação também se apresenta. Segundo Costa (*apud* CHAUI, 2006, p. 73)

Existem sete grandes corporações globais: Disney, Times Warner, Sony, News Corporation, Viacom, Vivendi-Universal e Bertelsmann – norte-americanas, européias e japonesas. Como satélite, há 70 empresas de mídia relacionadas com os sete conglomerados, de maneira direta ou indireta, e são nichos de mercado nacionais ou regionais (...). Entre as latino americanas, estão: Televisa (México), Globo (Brasil), Clarín (Argentina) e Cisneros (Venezuela).

Os autores e atores que pensam sobre as tecnologias da informação e comunicação e que desconhecem as características oligopólicas que assumem essas mesmas tecnologias no desenvolvimento do sistema metabólico do capital imaginam-se críticos da sociedade atual mas, na verdade, permanecem presos aos grilhões construídos pelos seus próprios pensamentos e ações, já que os mesmos são produtos e processos das relações alienadas em que os mesmos estão submetidos. Tanto as respostas que nos fornece[m] como até os problemas que levanta[m] contém uma mistificação (MARX e ENGELS, 1986), a ponto de rerepresentarem, dois séculos depois, as mesmas esperanças vãs do Tocqueville.

O liberalismo de Tocqueville, assim como os argumentos críticos dos teóricos da educação que defendem atualmente a entrada das “novas” tecnologias da informação e da comunicação no processo de formação humana, “captava as formas aparentes da nova sociedade burguesa e deixava de lado a sua dimensão realmente constitutiva, a de ser uma sociedade rigidamente organizada em classes e com os poderes nitidamente distribuídos entre os mais bem posicionados socialmente” (MARCONDES FILHO, 1989, p. 87).

As tecnologias são apresentadas como produtos autônomos das relações sociais de produção da existência dos seres humanos, independentes da sua inserção no conjunto das classes e frações de classes que compõem a sociedade brasileira e mundial.

Ao contrário dos posicionamentos ingênuos, a-críticos, a-históricos e mistificadores daqueles que hoje colocam o desenvolvimento atual das técnicas e das tecnologias como ponto final da história do desenvolvimento da humanidade, faltando apenas aperfeiçoar esse sistema para que todos tenham acesso aos

bens produzidos por ele, Marx “Foi capaz de enxergar e louvar a revolução burguesa, maravilhar-se com as conquistas da cultura burguesa, sem, no entanto, olvidar e avaliar o seu custo social pautado pelas relações desiguais e injustas” (MEKSENAS, 2008, p. 2) que existiam e ainda existem no quadro atual das relações sociais de produção da vida.

Para que estas relações se perpetuem, se faz necessário o desenvolvimento de argumentos mistificadores que, em última instância, impeçam o conhecimento da verdade, da objetividade dos fatos da realidade que nos circula, tão importante para a classe trabalhadora quanto o ar que respiramos, já que

o conhecimento da verdade pode ter conseqüências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais, sobre a sua relação de força, e, portanto, sobre o resultado de seus confrontos. Revelar ou ocultar a realidade objetiva é uma arma poderosa no campo da luta de classes”. (LOWY, 2007, p. 202).

No filme *Lutero*¹⁵, a idéia do conhecimento alicerçado na base da reprodução social como um elemento com possibilidades libertadoras, fica bastante explícito na trama desenvolvida pelo diretor Eric Till. Somente o conhecimento do que estava escrito na bíblia cotejado com a realidade social da época puderam fazer com que os servos se rebelassem contra o poder da igreja. Somente percebendo as contradições em relação ao que estava escrito no livro sagrado ao modo de vida dos representantes de Deus na terra, os servos tomaram consciência da falsidade das palavras dirigidas a eles nos sermões.

¹⁵ Uma cinebiografia lançada no Brasil em 2003 que conta a história de Martin Lutero, que desafiou a Igreja Católica na época da Idade Média. Um outro filme muito bom, que também oportuniza este tipo de reflexão é o homônimo do livro de Umberto Eco intitulado *EM NOME DA ROSA*.

A simples idéia de dar a entender as palavras bíblicas aos simples e humildes cidadãos dos feudos era considerada uma heresia religiosa. Sobre o argumento da difícil compreensão das palavras santas pelos próprios padres, desenvolviam-se auto-justificações para que o povo continuasse na obscuridade, na escuridão da ignorância que só poderia ser iluminada pelas interpretações reluzentes dos escolhidos por Deus. Se suas palavras já eram de difícil compreensão pelo clero, imagine para a plebe iletrada.

A falsificação das consciências, o ocultamento da realidade objetiva tem nos argumentos fetichistas a sua pedra de toque. É da natureza do fetiche ocultar a essência da realidade, colocando amostra unicamente a aparência do(s) fenômeno(s) que se quer “revelar”, obscurecendo as relações sociais historicamente determinadas e que se encontram presentes no objeto ao nosso redor, mas que em função da nossa realidade alienada, não conseguimos perceber de forma imediata, aparecendo para nós de forma naturalizada.

É esta forma naturalizada da aparência da mercadoria, por exemplo, que permite a Marx desenvolver a crítica ao fetiche da mercadoria, desvendando, com isso, o corte de classe das relações de produção sob o capitalismo.

Essa compreensão do conteúdo de classe na produção das mercadorias estava longe de ser compreendido radicalmente pelos economistas clássicos, principalmente àqueles que gozavam de grande prestígio na avaliação do próprio Marx. Tanto para David Ricardo como para Adam Smith, a produção de mercadoria era um processo trans-histórico, não pertencente unicamente à forma metabólica capitalista.

Embora reconhecidos por Marx como pensadores sérios, que buscavam empreender estudos científicos honestos, eles tinham os seus limites. “(...) *apesar* de sua boa-fé, de sua imparcialidade, de sua honestidade, de seu amor à verdade, a economia política clássica é burguesa, e sua ideologia de classe impõe limites à cientificidade”. (LOWY, 2007, p. 107), ao desvelamento do caráter da relação social e da determinação histórica da produção da mercadoria¹⁶.

Nesse sentido, para Marx, era justamente a falta de compreensão por parte dos economistas políticos clássicos que como vimos, impossibilitado de ampliar a sua visão de mundo em função do seu lugar de classe não conseguiam compreender de que as leis econômicas eram dependentes do desenvolvimento histórico, que faziam com que eles apresentassem a mercadoria como algo natural, retirando o atributo de classe na determinação do próprio valor desta.

O fetiche da mercadoria, portanto, assume uma relação social específica entre as classes que se opõem historicamente (burgueses e operários) tanto no seu desenvolvimento quanto na sua produção.

Segundo Marx (1996, p. 198) “O misterioso da forma mercadoria consiste simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos produtos do trabalho,

¹⁶ É importante pontuar, ainda inspirado em Lowy, que “O ponto de vista burguês não era entre eles – como entre os vulgares – uma submissão deliberada aos interesses de classe, uma apologia direta e servil de certos privilégios, mas uma *visão social de mundo* que orienta, inspira e estrutura – conscientemente ou não – o conjunto de seu pensamento”. (2007, p. 107). Ou então, “(...) não é a *vontade* de conhecer a verdade por parte dos clássicos que está colocada em questão, mas a *possibilidade* de conhecê-la, a partir de sua problemática e no quadro de seu horizonte de classe. Isso não impede que, *no interior* destes limites, sua busca possa produzir conhecimentos científicos importantes: a ideologia burguesa não implica a *negação* de toda ciência, mas a existência de barreiras que restringem o campo de visibilidade cognitiva”. (p. 108). Voltaremos a esta questão quando do desenvolvimento das reflexões sobre a produção do conhecimento tomando a técnica e a tecnologia como elemento de mediação da organização do trabalho pedagógico.

como propriedade naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social existente fora deles, entre objetos. Assim, o fetiche da mercadoria denota uma específica relação social entre os próprios homens que para eles assume a forma 'fantasmagórica de uma relação entre coisas', relação essa descolada do contexto histórico, que a caracteriza e que transformam o conhecimento até então produzido, em simples ideologia.

Essa é a mediação fundamental para compreender por que pensadores sérios e honestos que transitam no campo da educação/educação física, que advogam responsabilmente o desenvolvimento de uma consciência crítica dos alunos e alunas frente aos meios de comunicação, por exemplo, não conseguem compreender que a simples *(re)forma* do ensino dos conteúdos da cultura corporal não surtirá efeito esperado no tocante à emancipação humana dos cidadãos.

Não estamos querendo desconsiderar os avanços produzidos pelas relações sociais capitalísticas. Estaríamos matando a dialética se fechássemos os olhos para as novas relações desenvolvidas sob o capital. Mas elas não passam disso, de novas relações que em hipótese alguma nos autorizam a dizer que estamos vivendo em uma outra e nova sociedade. Outras e novas relações sociais até procede pensarmos, mas estas se materializam no interior da velha sociedade, cada vez mais complexa e contraditória, onde para alguns poucos sobram os benefícios das técnicas e tecnologias produzidas pela grande maioria que apenas ficam com as migalhas dos produtos produzidos pelo suor dos seus rostos.

Fazemos nossas as palavras de Duarte (2003, p. 13) que reconhece

(...) que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

Situar o debate dos aspectos técnicos do uso das tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico, desconsiderando os elementos apresentados é falsear os aspectos da realidade circundante, descumprindo assim o papel fundamental das relações formais do processo educativo superador: desvelar os aspectos mistificadores que impedem a compreensão crítica e profundamente radical, no movimento sócio-histórico.

A falsa consciência, o processo de inversão da realidade não é uma mentira, nem tampouco uma expressão teórica e prática de um ato da burguesia, orientado de forma deliberada, para provocar um determinado mal nos seres humanos. Ela é uma prática concreta, forma material de uma dada relação de produção, de uma dada divisão social do trabalho que se materializa na relação capitalista burguesa e que impedem os próprios burgueses, por sua situação de classe, de vislumbrar os limites das suas explicações teóricas sobre os fenômenos sociais.

Assim como não é um ato de má vontade de uma dada classe social que promove a desumanidade nos homens e mulheres do nosso tempo, não será também com atos de boa vontade que destruiremos o estado de barbárie que se encontra a sociedade contemporânea. Discutir os fenômenos sócio-históricos como se fossem processos orientados pela boa ou pela má vontade dos humanos

que se relacionam entre si é, no mínimo, despolitizar o debate sobre o objeto em que nos debruçamos.

A base técnica de organização do trabalho pedagógico e os usos das tecnologias de informação e comunicação são, ambos, produtos e processos desta dinâmica em que a luta dos contrários se impõe como motor do desenvolvimento sócio-histórico.

Que os teóricos burgueses os quais tratam do tema das TIC's orientem as suas reflexões teóricas e postulem práticas organizativas, com o intuito de desenvolver uma dinâmica que satisfaçam os seus interesses tenham uma relação direta com o seu lugar de classe, que não permite que o mesmo compreenda a dinâmica social dentro de uma outra perspectiva é até compreensível. No entanto, não é de forma alguma compreensível, a não ser sob o argumento da capitulação teórica à subsunção aos interesses de classe cristalizados nas suas consciências individuais, que àqueles que se colocam como críticos da sociedade capitalista postulem suas críticas orientadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica, sem desenvolver, em nenhum momento, uma práxis orientadora que problematize os elementos fundantes da sociedade capitalista e aponte um outro projeto histórico de sociedade.

É como se a compreensão de uma análise excessivamente economicista dos fatos sociais pelos marxistas autorizassem o deslocamento para o plano superestrutural de toda e qualquer reflexão pedagógica, invertendo o ponto da determinação. Sob o aval dos mesmos críticos de uma absurda determinação econômica, o grau de determinação se desloca para o plano da consciência e esta se coloca como corolário da transformação social. Em nome da crítica

determinista, estabelecem outras determinações, estas agora alojadas no plano superestrutural, perdendo a unidade dialética das partes constituintes da totalidade do bloco histórico.

Se os diferentes projetos históricos de sociedade (asiático, escravista, feudalismo, capitalismo, socialismo, comunismo), se as diferentes experiências de relação de produção da vida que existiram (e existem) ao longo do desenvolvimento da humanidade não os satisfazem, compreendemos. Mas conceber uma crítica ao sistema capitalista, imaginando que o mesmo será transformado pela transformação única e exclusiva da consciência, é se submeter a um pensamento idealista que, desde Kant, já não tem mais como dar conta da leitura, interpretação e transformação da realidade.

O único argumento convincente e que deve ser explicitado pelos teóricos críticos da educação e da educação física é que o patamar da práxis defendida se satisfaz no aprimoramento da interpretação, por parte dos alunos, dos fatos sociais. Desde que o meu aluno e aluna detenha uma capacidade de interpretação crítica dos fenômenos sociais desenvolvidos, fixados e disseminados, por exemplo, pelas TIC's, o processo de formação humana se esgota, e a soma das consciências críticas em movimento no plano das idéias, transformará a sociedade, tornando-a mais humana e fraterna.

Em pleno século XXI, submetemos a lógica do nosso desenvolvimento teórico ao patamar do século XVII. Defendemos um sujeito crítico, reflexivo, esclarecido, capaz de não mais se subsumir a uma linguagem midiática sensacionalista, espetacularizada. Tudo isso no plano da consciência individual,

no plano do pensamento do sujeito que, modificado, tem a ilusão de que o mundo mudou junto com a mudança da sua forma de *visão de mundo*¹⁷.

E assim compreendendo, as pedagogias críticas da educação e da educação física coloca como desafio pedagógico único e exclusivo o de lutar contra as ilusões da consciência, tal como faziam os kantianos e os jovens hegelianos à época de Marx e Engels.

Desde que os jovens hegelianos consideravam as representações, os pensamentos, os conceitos – em uma palavra, os produtos da consciência por eles tornada autônoma – como os verdadeiros grilhões dos homens [...], é evidente que os jovens hegelianos têm que lutar apenas contra essas ilusões da consciência (1991, p. 25)

e não contra um sistema que precisa produzir e disseminar ilusões por diferentes meios e mensagens para poder subsistir.

Diferente da época de Hegel, onde as condições históricas limitavam as explicações das idéias “(...) como um poder espiritual, autônomo e distante, regendo a ação material dos homens”. (NOVAES & RODRIGUES, 2005, p.187), as condições históricas de hoje, passados dois século de capitalismo, não nos permitem o desenvolvimento de ilusões tal como as que estão implicadas na compreensão entre as TIC's e sua relação com a sociedade.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação cotidianamente promovem a disseminação das formas fenomênicas de representação da

¹⁷ “O capitalismo joga forte, empenha-se a fundo nesse processo de individualizar soluções, de isolar pessoas. O sistema vira um salve-se-quem-puder. As pessoas se voltam cada vez mais para si, para seu mundinho pessoal. Perde-se, assim, o espírito de coletividade, o sentido de solidariedade, de humanidade (...). A ideologia dominante passa, então, a idéia de igualdade, de união, para preencher tudo aquilo que o Homem vai perdendo na individualização estimulada pelo sistema. (...) passa essa idéia de igualdade pela massificação, pelo consumo, pela informação horizontal (televisão). Ou seja, tira de dentro (de coisas que o Homem tem dentro dele) e dá coisas que estão do lado de fora do Homem. O processo de individualização chegou a tal ponto que a revista *Veja* (reproduzindo o *Time*, americano) qualificou os anos 70 como a década do *EU*. (NOVAES & RODRIGUES, 2005, p. 193-194).

realidade. Diuturnamente, os diferentes aparelhos ideológicos do Estado, atendendo as suas diretrizes de essência, organicamente presente no seu metabolismo sócio-histórico, submete populações inteiras a processos de falseamento da realidade¹⁸.

Um desses processos de falseamento diz respeito ao próprio avanço das técnicas e das tecnologias de informação e comunicação. Para o discurso hegemônico, as inovações tecnológicas são apresentadas sempre como um avanço da humanidade. Não estamos aqui negando os avanços que as tecnologias reservam ao cotidiano da sociedade. Mas estes avanços sociais se encontram nas potencialidades do artefato que só se materializam de fato, no interior das relações de produção em que serão submetidas.

O avanço da humanidade não se processará naturalmente na relação direta do desenvolvimento tecnológico, mesmo porque o próprio artefato, como procuramos demonstrar no início deste capítulo, é produto histórico, determinado pelo intercâmbio orgânico do homem com a natureza. Esta, submetida à vontade humana, se transforma em algo útil, com valor de uso ou de troca, dependendo da forma como será objetivada.

Nos eventos científicos da área das TIC's fala-se de tudo que envolve o cotidiano do indivíduo, menos dele mesmo. Além de vivermos em uma "sociedade da informação", "sociedade do conhecimento", entre outros, vivemos também em uma "sociedade em rede", pós-humana, cibernética, habitada por ciborgues. A Idade Média volta repaginada como "idade mídia". As relações de classes se

¹⁸ Os elementos apresentados na página 38 que demonstram a concentração, pelos políticos, dos meios de comunicação é considerado por Venício Lima de *coronelismo eletrônico*. Para este, a base do novo coronelismo é "o controle da informação – vale dizer, na capacidade de influir na formação da opinião pública" (2008, p. 04).

transformam em relações entre comunidades x, y ou z dentro de uma blogosfera onde pululam os blogs, videoblogs, microblogs (twitter) entre outros.

Nesse processo, o produtor e difusor de todos esses elementos materiais e simbólicos se apresenta alienado de si mesmo e dos objetos que os cercam. Homens e mulheres são secundarizados, como se não fossem as suas ações humanas as protagonistas principais do processo; como se não fôssemos nós os criadores das criaturas, das técnicas e das tecnologias; como se os diferentes sentidos e significados não fossem atribuídos por nós e como se não fôssemos nós mesmos os introdutores deste ou daquele artefato no nosso cotidiano.

Um verdadeiro deslumbre que tem como corolário central, a subsunção do homem à técnica e à tecnologia, retirando-o por completo do seu papel central no desenvolvimento sócio-histórico, promovendo um cotidiano alienado, “posto que o trabalhador baixou à [condição de] máquina, a máquina pode enfrentá-lo como concorrente” (MARX, 2004, p. 27).

Eis um problema que temos que enfrentar. Se somos nós, os homens e as mulheres que no seu tempo produzem as técnicas e as tecnologias necessárias à reprodução social, por que desenvolvemos nesse processo um mundo tão desumano? Se nós, a partir e através das nossas ações, nos tornamos protagonistas da própria história, por que esta mesma história feita pelas nossas ações não desemboca em uma sociedade emancipada, livre dos grilhões que nos aprisionam?

Hobbes teria razão quando afirmava que o “homem é o lobo do homem”? Seríamos nós, seres egoístas, individualistas, donos de uma natureza humana

essencialmente mesquinha que só pensa em se apropriar privadamente dos meios e dos modos de produção da vida?

Acreditamos que não. A possibilidade de existir uma essência humana é tão remota quanto a tese do fim da história e, se esta não acabou, como demonstra os recentes eventos cotidianos, as possibilidades de transformação da história atual (ou da *pré-história* no entender do Marx) na história verdadeiramente humana, emancipada, o socialismo como fase preparatória para o comunismo, estão dadas como possibilidades concretas. E se nós que somos os protagonistas dessa história a fazemos de maneira tão distante do necessário para a existência emancipada dos seres humanos isso se deve aos processos de alienação.

Segundo Rupert (2007, p. 130)

Sob as relações capitalistas de produção (...) os seres humanos se tornam objetos *em relação a seus produtos*, que são separados dos produtores, sendo-lhes atribuídos, com o capital, poderes autônomos e, por isso, pode-se dizer que atuam efetivamente sobre seus produtores humanos.

E atuam justamente por que o fundamento da alienação está na autonomia relativa do movimento do real que não se reproduz mecanicamente de acordo com a nossa consciência, assim como esta não é puro reflexo daquela.

As questões postas de forma teleológica não atingem seus objetivos mecanicamente, em uma relação de causa e efeito. O homem faz sim à sua história, mas não como querem ou bem entendem, pois entre os elementos postos de maneira teleológica interpõem-se os processos de causalidades, gerando

situações imprevistas que podem acelerar, obliterar, estacionar momentaneamente os objetivos que se quer atingir.

Esta relação entre teleologia e causalidade é fundamental para compreender a necessidade imperiosa que se coloca para todos aqueles que intencionam o processo revolucionário, e se coloca como organizador das estratégias e táticas para o alcance dos seus objetivos de transformação social, pois implica, na essência, captar de forma radical, o movimento do real, no intuito de amenizar ou, quem sabe, até impedir erros históricos já cometidos ou iniciar novos equívocos, buscando tornar suas ações muito mais efetivas.

Para tanto, o conhecimento de como se dá o processo do modo de produção da vida é essencial, assim como é fundamental, também, no interior de um dos espaços onde esse modo de produção se configura, a escola, uma organização do trabalho pedagógico que estabeleça nexos e relações entre a vida cotidiana, alienada – em que todos nós estamos submetidos, já que este elemento é característico do modo do capital existir, é uma necessidade imperiosa do capital a própria alienação – e as possibilidades de ruptura para a materialização de um outro projeto histórico.

Segundo Netto e Carvalho (2005, p. 19) “(...) a vida cotidiana é em si o espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem em robô: um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão”.

Controlar, organizar e programar os indivíduos, fazê-los de fonte de exploração. É assim que o Estado concebe a vida cotidiana (NETTO &

CARVALHO, 2005) e esta é apresentada de forma naturalizada, sem contradições, nexos e relações.

Se antes, nos primórdios da humanidade, a relação homem e natureza potencializava o desenvolvimento das características humanas do primeiro e dava caráter humanizado ao segundo, sob o modo de produção do capital atualmente vigente um e outro caminha para a sua potencial destruição.

Ao se apropriar privadamente do modo de produção da existência humana, o capital, cuja lógica intrínseca impõe sempre e cada vez mais a utilização dos homens e da natureza para a ampliação dele mesmo, desenvolve uma “crise estrutural do sistema que se estende por toda parte e viola nossa relação com a natureza, minando as condições fundamentais da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2009, p. 130)¹⁹.

Nesses termos, somente mudanças estruturais que visem “uma genuína transformação socialista do sistema” (MÉSZÁROS, 2009, p. 131) podem trazer alternativas reais ao desenvolvimento tanto do homem, quanto da natureza em uma perspectiva emancipatória.

As esperanças de desenvolvimento da sociedade colocadas no conjunto dos suportes tecnológicos existentes só terão sucessos se os mesmos estiverem alicerçados em uma política de controle social levada à cabo pelos produtores

¹⁹ “Uma década atrás [se referindo ao ano de 1960] os Walt Rostow deste mundo ainda vaticinavam confiantemente a adoção *universal* do padrão norte-americano de ‘alto consumo de massa’ no intervalo de apenas um século. Eles não podiam ser importunados com cálculos elementares, mas evidentemente necessários, que lhes demonstrariam que a eventual universalização do referido padrão (...) determinaria a exaustão dos recursos ecológicos de nosso planeta muito antes do final daquele século. Afinal, naqueles dias, os figurões políticos e seus assessores não viajavam no carro-chefe da ecologia, mas nas cápsulas espaciais esterilizadas da fantasia Astronáutica e militar. Aqueles dias em que nada parecia demasiado grande, distante ou difícil para os que acreditavam (...) na religião da onipotência tecnológica e de uma Odisséia no Espaço na virada da esquina” (MÉSZÁROS, 2009, P. 51)

associados e que não tenha como premissa básica avaliativa os critérios do próprio capitalismo.

Se a medida em que nos valem é a mesma medida utilizada para o sistema capital, nenhuma política que tenha um outro projeto histórico de sociedade será validada e alcançará as necessárias mudanças estruturais do sistema no seu conjunto. Como nos diz Mézàros (2009, p. 71)

Reconhecer essa necessidade não é o mesmo que um convite à indulgência para com a produção de programas 'praticáveis' de ajuste socioeconômico. Aqueles que geralmente estabelecem o critério da 'praticabilidade' como 'medida de seriedade' da crítica social omitem hipocritamente o fato de que sua medida real é o modo de produção capitalista, em cujos termos a praticabilidade de todos os programas de ação deve ser avaliada.

Sendo o capital a premissa determinante de toda mudança admissível é obviamente impossível uma mudança estrutural do sistema metabólico do próprio capital impedindo, sobremaneira, de a humanidade dá mais um salto no seu processo civilizatório. O que fazer, então?

Ainda segundo Mézàros (2009, p. 72)

(...) quando a própria existência da humanidade está em jogo, como de fato está a essa altura de uma crise sem precedentes na história humana, o único programa realmente praticável – em agudo contraste com a praticabilidade contraproducente de medidas manipuladoras que apenas agravam a crise – é o programa marxiano de reestruturação radical, '*de cima a baixo*', da totalidade das instituições, das condições industriais, políticas e ideológicas da existência atual, de 'toda a maneira de ser' de homens reprimidos pelas condições alienadas e reificadas da sociedade de mercado. Excetuada a realização de tal 'impraticabilidade' não há saída para a crise cada vez mais profunda da existência humana.

É por isso que qualquer organização do trabalho pedagógico que tenha como elemento teleológico a transcendência do sistema capital deve passar,

obrigatoriamente, parodiando Mészáros (2009), pela necessária *emancipação da educação do poder do capital*, e não, simplesmente, embora fundamentalmente, pela apropriação crítica das mensagens que pululam nos diferentes meios tecnológicos da informação e da comunicação como particularidades do todo social.

Sem a crítica teórica contundente ao modo de se produzir a existência humana e a conseqüente defesa dos meios de produção dessa existência sob a gerência dos produtores associados, qualquer alternativa política, econômica, cultural ou educativa não passará de reforma sistêmica, oxigenando o metabolismo do capital.

Sem uma defesa contundente da necessária apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade (DUARTE, 2004), calcada na necessária alteração da base estrutural e estruturante da vida, qualquer alternativa pedagógica, mesmo as que se colocam no patamar crítico e utilizam diferentes tecnologias para garantir o seu conteúdo, sucumbirá ao reformismo fetichista e alienante próprio do modo de produção capitalista.

3 – AS TECNOLOGIAS NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E O NEOTECNICISMO DA EDUCAÇÃO

A relação entre educação e modo de produção sempre foi uma preocupação de diferentes pensadores, dos socialistas utópicos como, por exemplo Fourier, Sant-Simen e Robert Owen, passando por pensadores liberais como Adam Smith, Rousseau e Lepelletier. Por viés diferentes, todos eles entendiam como fundamental o processo de formação humana para o desenvolvimento das relações sociais de produção.

Essas preocupações também ocorrem nos dias de hoje e tem como elemento distinto, dos debates dos autores citados acima, a incorporação das chamadas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito escolar. Educar *para* e *com* as mídias passa a ser um dos grandes pontos de reflexão sobre educação no atual momento do modo de produção capitalista, algo perfeitamente compreensível dada a dimensão que as diferentes tecnologias de informação e comunicação assumem contemporaneamente, principalmente com o surgimento das redes informatizadas que ampliam, de forma considerável, o alcance das intervenções pedagógicas via, por exemplo, educação a distância.

Devido a essa alteração formal das possibilidades de reprodução social via tecnologia da informação e comunicação estudiosos tem desenvolvido teorias sobre o que eles consideram como “sociedade digital”, “ciberespaço”, “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e várias outras terminologias que são utilizadas para explicar essa “nova” realidade, mediada pelos mais diferentes meios tecnológicos, realidade esta, nem sempre cor-de-rosa, recheada de

desigualdades e injustiças que nos fazem constatar como ilusórias as reflexões que colocam como solução para os problemas da educação a inclusão das tecnologias, ditas educacionais, sem levar em consideração a correlação de formas entre as classes fundamentais no interior do modo de produção do capital.

Segundo Moraes (2006, p. 43), tomando como referência o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de 2004, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, “(...) 80% dos habitantes do globo sequer tinham ouvido falar de Internet e pouco mais de 10% dispunham de acesso (...). Um entre 250 africanos estava conectado, em comparação com 70% de norte-americanos que navegavam no ciberespaço”. Ainda segundo o mesmo autor, “Enquanto Europa e América do Norte tem 64% dos internautas, a América Latina fica com 6% e a África e o Oriente Médio, com míseros 2%”.

Para Ramonet (2007. p. 127)

Duas cifras resumem a injustiça: 19% dos habitantes da Terra representam 91% dos usuários de Internet. A brecha digital aumenta e acentua a tradicional brecha Norte-Sul, assim como a desigualdade entre ricos e pobres (recordemos que 20% da população dos países ricos dispõem de 85% da riqueza mundial). Se nada for feito, a explosão das novas tecnologias cibernéticas desconectará definitivamente os habitantes dos países menos adiantados, especialmente os da África negra, que representam menos de 1% dos usuários de Internet, entre eles poucas mulheres.

Esses elementos são agravados também pela questão da infra-estrutura mínima necessária à conexão. Segundo Afonso (*apud* SILVEIRA, 2001, p. 19)

Dos mais de cinco mil municípios brasileiros, menos de 300 (ou menos de 6%) contam com infra-estrutura mínima necessária para que possam ser instalados serviços locais de acesso À Internet. Os cerca de cinco milhões de usuários da Internet no Brasil são menos de 3% da

população. O Brasil é de longe o pior colocado em números *per capita* de usuários, computadores pessoais, linhas telefônicas e servidores Internet (*host*) entre as nove maiores economias do mundo. Os circuitos que conectam os provedores de serviços à Internet estão entre os mais caros do mundo, inviabilizando o pequeno provedor de serviços em áreas menos ricas.

A questão da infra-estrutura também é uma preocupação do insuspeito Bill Gates, que ao defender políticas de acesso “à Internet e aos computadores nos centros comunitários, nas escolas e nas bibliotecas” como forma de solucionar o abismo digital entre os países pobres e ricos, reconheceu que “o baixo preço que os computadores podem ter não servirá de grande coisa se não caírem os custos das conexões, da manutenção, da banda larga, entre outros”. (MORAES, 2009, p. 86)

Esses elementos apontados por Moraes (2009) nos fazem lembrar também, com a ajuda do mesmo autor, de outros pontos fundamentais que fazem parte de qualquer pacote tecnológico, mesmo o mais básico, e que se encontram sob a responsabilidade do grande capital, único capaz de cumprir a demanda dos chamados “(...) ciclos tecnológicos (verbas, sistema produtivos avançados, pesquisa e desenvolvimento, controle de patentes e economia de escala)” que fazem recrudescer as disparidades regionais entre, por exemplo, a África, citada acima, e os Estados Unidos, onde “quase 90 milhões de pessoas têm banda larga” e a “Grã-Bretanha, [onde] 70% das escolas secundárias contam com tecnologia *wi-fi*, (...)” (p.86)

Enquanto isso,

Segundo o economista Jeremy Rifkin, no final do século XX, 65% da população mundial nunca haviam dado um telefonema sequer e

aproximadamente 40% não possuíam energia elétrica. É nesse cenário que a rede mundial de computadores foi implantada e se disseminou. Nosso planeta é tão desigual que somente a rica ilha de Manhattan, em Nova York, possui mais linhas telefônicas que praticamente todo o continente africano (SILVEIRA, 2001, p. 18).

Relacionando essas informações ao quadro apresentado no Brasil pelo Índice Nacional de Alfabetização Funcional (Inaf), divulgado em 2005, onde se verificava que “(...) dos quase 31 milhões de brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a quarta série atingia, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo”, possuindo apenas “habilidades de localizar informações explícitas em textos curtos, como um anúncio ou uma carta, mas não eram capazes de compreender textos longos ou localizar informações que exigissem alguma inferência” e que desse contingente relatado na pesquisa, 13%, “(...) – quase quatro milhões de brasileiros – podiam ser considerados analfabetos, pois não conseguiam nem mesmo decodificar palavras e frases, ainda que em textos simples” e agregarmos o fato de que “mais de um milhão sequer era capaz de identificar números em situações do cotidiano (preços, números de telefone, etc), apesar de terem cursado de um a quatro anos do Ensino Fundamental” (FIGUEIRA, 2008, p. 56), seremos forçados a entender, por força material, pelas relações concretas que se apresentam no movimento do real, a impossibilidade de implementar uma educação realmente emancipatória no interior da lógica de produção e reprodução do sistema metabólico do capital.

Consideramos como idealista qualquer desenvolvimento de propostas educacionais que vem sendo elaborada que, apesar de ter o mérito de situar as TIC's na dinâmica escolar, se equivocam, por não vincular suas reflexões a um

projeto histórico de sociedade alternativa ao capitalismo que vem gerando e recrudescendo os elementos supra-citados.

O processo de reestruturação pelo qual vem passando o capital, desde a década de 70, vem exigindo, cada vez mais, um aumento exponencial do emprego, das capacidades produtivas do trabalhador, principalmente do chamado potencial cognitivo. A instituição escola, mesmo com os limites impostos estruturalmente pelo capital, precisa conduzir às mudanças que se processam para além da lógica capitalista da formação humana, a qual vem se caracterizando pelo desenvolvimento de competências específicas para a extração cada vez mais ampla de *mais-valia* na utilização da força de trabalho do proletariado.

“A complexificação da divisão social do trabalho exige, pois, não só a expansão da escolaridade mínima para além do nível fundamental de ensino, mas também a multiplicação de campos de saber a serem aprofundados. Multiplicam-se conseqüentemente os centros de pesquisa e de difusão científica, ampliando sua abrangência para um conjunto maior da produção. A escola socializa-se, progressivamente, redefinindo, ao mesmo tempo, suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras, passando a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica” (NEVES, 1994, p. 20)

É necessário que por dentro da escola capitalista, considerando todos os seus limites organizacionais do trabalho pedagógico, nós possibilitemos uma formação *omnilateral*, mesmo tendo consciência de que esta só pode se realizar plenamente em um outro projeto histórico de sociedade, o projeto socialista como ponto de apoio ao desenvolvimento de uma sociedade, sem divisão de classe.

3.1 – A TECNOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO METABÓLICO DO CAPITAL

Para que o uso das tecnologias da informação e da comunicação seja utilizado no interior de um trabalho pedagógico de formação omnilateral, é necessário que situemos essas tecnologias no marco de desenvolvimento do modo de produção capitalista, para que não incorramos em uma análise apressada e salvacionista das mesmas.

É necessário, inclusive, dizer que as tecnologias sempre estiveram presentes na relação pedagógica. Do chamado quadro-negro, passando pelo giz, pelos livros, mimeógrafos, entre outros – incluindo a própria sala e quadra de aula –, as tecnologias sempre estiveram no cotidiano da escola²⁰.

O que faz dessa temática um ponto essencial de análise nos dias atuais pelas diferentes áreas do conhecimento é a incorporação massiva das tecnologias – chamadas de ‘novas’ por alguns autores – no cotidiano e nos diferentes espaços de reprodução social destes dias, extrapolando o universo escolar.

Localizamos no sistema produtivo de base microeletrônica, responsável pelo processo de reestruturação do sistema de produção da mercadoria, a emergência do debate sobre as tecnologias da informação e comunicação que, aos poucos, vai penetrando o discurso e os estudos voltados para a prática pedagógica.

Para produzir os elementos necessários à satisfação de suas necessidades, sejam elas de ordem material ou espiritual, os homens se

²⁰ “Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2000, p. 25).

defrontam com obstáculos que obliteram ou potencializam suas satisfações, necessitando para tanto, mobilizar competências subjetivas e objetivas.

Ao mesmo tempo em que a sua ação sobre a natureza e a sociedade lhe permite e exige interpretar e conhecer esses elementos e processos, a massa de conhecimentos acumulados orienta a ação, permitindo o aperfeiçoamento ou mesmo a superação dos conhecimentos, práticas e aparatos tecnológicos até então existente. Conclui-se, daí, que a atividade produtiva constitui um processo em que teoria e prática apresentam-se imbricadas, interdependentes e reciprocamente determinantes (KLEIN, 2003, p. 20).

No entanto, esta relação entre teoria e prática sob os auspícios do capital se apresenta de forma dicotômica dada a própria natureza do trabalho, que se desenvolve de forma fragmentada apartando, por sua vez, o trabalhador do produto do seu próprio trabalho.

Enquanto nos modos de produção anteriores a divisão social do trabalho se restringia aos ramos da produção, sob o capitalismo ela se caracteriza (...) por uma radical parcelarização do processo produtivo envolvido na realização de um mesmo produto. (...) a organização do trabalho, sob o capital, obedece a uma lógica que se caracteriza pela constituição, cada vez mais desenvolvida, do *trabalhador coletivo*, entendido enquanto somatório de inúmeros trabalhadores parciais (...) (KLEIN, 2003, p. 21).

Segundo Rosdolsky (2001, p. 209), “O capital é, desde o primeiro momento, uma força coletiva baseada na supressão do isolamento do trabalhador, na concentração de muitos trabalhadores sob o comando de um mesmo capitalista”, o que potencializa a extração de cada vez mais *mais-valia*, como já pontuamos. O desenvolvimento de uma “força coletiva”, somada ao “processo de desenvolvimento dos mecanismos (instrumentos e organização do trabalho) de

aumento da produtividade” se caracteriza “por uma mudança substancial na forma de divisão do trabalho” (KLEIN, 2003, p. 21).

A manufatura vai inaugurar uma nova divisão sócio-técnica do trabalho, onde, como já aventado acima, o trabalhador se encontrará apartado do produto do seu trabalho. “O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples” (MARX, 2006, p. 396).

O trabalhador coletivo, fruto desse processo manufatureiro, é a expressão da expropriação tanto dos conhecimentos quanto das habilidades do trabalhador individual. A realização máxima desse processo de expropriação se dá pela objetivação das “funções exclusivas especiais do trabalhador parcial” na realização do ramo industrial. A competência sócio-técnica do trabalhador é transferida para a máquina que no seu desenvolvimento vai se tornando cada vez mais automatizada, a ponto de em alguns ramos da produção se tornar dispensável a presença do trabalhador.

Vejamos um relato de um jornalista acerca das transformações da indústria de aço nos Estados Unidos da América na passagem do século XIX para o século XX.

É em Homestead que prodígios são realizados, tão deslumbrantemente quanto os das mil e uma noites. Aqui, máquinas dotadas de uma força de cem gigantes movem-se obedientes a um toque, abrindo portas de fornalha, levantando das chamas vivas enormes chapas de aço incandescentes, mais ou menos como uma criança levantaria uma caixa de fósforo da mesa. Duas destas máquinas, chamadas apropriadamente pelos trabalhadores de ‘Leviatã’ e ‘Behemoth’, parecem dotadas de inteligência. Cada uma delas é servida por um pequeno carro elétrico que

corre ocupadamente de um lado para outro, com seus movimentos controlados pelo monstro mais lerdo. Este pequeno serviçal pode estar num extremo da longa oficina e o Leviatã no outro; mas, tão logo parece enxergar seu gigante dono abrir a porta da fornalha e introduzir sua enorme mão para receber um novo pedaço de aço quente, então ele retoma feito um cachorrinho para seu dono e chega justamente no momento em que o enorme punho desloca-se com a fulgurante crosta de fundição: o Leviatã então gentilmente coloca esta crosta sobre as costas de seu auxiliar, e, para admiração de todos os espectadores, o pequeno aparelho caminha alegremente com o material para o fim do prédio da fábrica. Mesmo assim, continuam as surpresas; assim que o pequeno ajudante livra-se da crosta, a massa incandescente, duas vezes maior que uma grande mala de viagem, desliza em direção a uma plataforma rolante que a conduz à laminação. E nenhuma mão humana é vista em toda a operação (STONE, *apud* MORAES NETO, 2003, p. 36).

Do trabalho cooperativo ao industrial, passando pela manufatura, a relação entre trabalho e educação vai se ampliando cada vez mais. Dos usos simples das habilidades dos trabalhadores no processo de fabricação artesanal da mercadoria, onde a diferenciação aparecia sob a forma de experiência na execução do trabalho, que passava de geração a geração, passando pela diferenciação das funções, onde o trabalhador, que detinha o comando de todo o processo do produto do seu trabalho, tem o seu labor fragmentado, não se reconhecendo mais no produto produzido pelo seu saber fazer, chegamos a incorporação deste saber, das suas habilidades e competências para a máquina. As novas e velhas relações de trabalho vão se imbricando em um processo cada vez mais complexo e contraditório, já que às máquinas vão se inserindo características humanas na medida em que aos humanos vão se transferindo relações maquinais, tornando-se, quando muito, simples apêndices do processo produtivo.

No uso de ferramentas o trabalhador conjuga a força mecânica e o movimento apropriado a um determinado fim (...). A revolução industrial, segundo Marx, 'apodera-se primeiro desta segunda parte da ferramenta e

deixa para o ser humano, no começo, a função puramente mecânica de força motriz, ao lado do novo trabalhador de vigiar a máquina e corrigir com a mão seus erros'. Posteriormente, a máquina dispensa, inclusive, a força motriz, reservando quase exclusivamente a função de vigiar a máquina e corrigir seus erros (KLEIN, 2003, p. 26).

A indústria, portanto, vai limitar e deformar ainda mais o trabalhador do ramo, pois, na maquinaria, amplia-se ainda mais o processo de expropriação que vinha se desenvolvendo desde a manufatura, produzindo uma verdadeira *patologia industrial*²¹, pois eis que junto "(...) com a ferramenta que se transfere à máquina segue a virtuosidade desenvolvida pelo trabalhador em seu manejo" (MARX, 1982, p. 480).

Nesse sentido, causa estranheza a relação que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais entre "desenvolvimento das competências" e "processos produtivos". Diz o documento que

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (MEC, 1999, p.23)

Este raciocínio, proveniente de um documento oficial, confrontado com o que expusemos nas linhas supra-citadas é completamente descabido, não tem sustentação na realidade concreta. Como podemos notar, no transcurso do desenvolvimento da relação entre trabalho e capital, o que realmente existe não é a coincidência entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da esfera

²¹ "Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe a divisão social do trabalho e também, com sua divisão peculiar, ataca o indivíduo em suas raízes vitais, é ele que primeiro fornece o material e o impulso para a patologia industrial" (MARX, 1982, p. 416)

produtiva, mas sim, a subsunção, pela esfera produtiva, das capacidades humanas historicamente desenvolvida na máquina, sejam elas às presentes nos primórdios do desenvolvimento humano, sejam as que se apresentaram no início do capitalismo ou no atual, de base microeletrônica – considerando as mediações de cada época – todas são expressão da capacidade humana atrelada à máquina e a serviço do capital.

Uma outra questão diz respeito ao termo “revolução tecnológica” que aparece no início do pensamento citado. Depreende-se deste uma operacionalização lingüística, usando um termo com extrema carga semântica, como revolução, para indicar mudanças corriqueiras no sistema de produção de mercadoria que, como já observamos, é próprio do sistema capitalista, potencializando como um bônus a mais nos jogos de linguagens, a fragilização do termo, que só tem sentido, só ganha significado real, quando usado para transformar o modo de produção. “A transformação só é revolucionária quando está em discussão o modo de produção: o jeito de viver e trabalhar relativo à sociedade e à sua superação” (LUCENA, 2005, p. 143).

Dito de outra forma, o pensamento presente no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é um pensamento instrumental, que busca redefinir “(...) conceitos importantes com base em sua utilidade prática ou operacional” (MARQUES, 2006, p. 45), despolitizando o ato pedagógico através de uma verdadeira manobra ideológica

A mudança no processo de organização do trabalho que passa da produção em série de base fordista/teylorista, onde o trabalhador não é mais do que uma simples peça na engrenagem de produção, para a produção toyotista,

que parte “do princípio de que a participação intelectual de quem executa diretamente o trabalho é fundamental para assegurar melhores níveis de produtividade e qualidade” (NASCIMENTO & BARBOSA, 2000, p. 59) onde um mesmo trabalhador, longe dos seus movimentos repetitivos da produção fordista/teylorista deve desempenhar diferentes funções e tarefas, desempenham o *leitmotiv* para a incorporação, no interior dos processos de organização do trabalho pedagógico, das tecnologias da informação e comunicação.

O surgimento das questões relacionadas à incorporação de tecnologias da informação e da comunicação no seio do processo produtivo, de base microeletrônica, traz a necessidade de enfrentamento tanto teórico quanto prático no âmbito da educação escolarizada, já que ela será responsável, também, por uma “maior educação formal dos trabalhadores. Assim a escolaridade passa a ser um dos requisitos mais exigidos pelas empresas”. (NASCIMENTO & BARBOSA, 2000, p. 61)

Isso não significa dizer que a escola, na sua essência histórica, deixou de cumprir com o seu papel superestrutural de reprodutora dos elementos que MÉSZÁROS (2005) aponta, ou seja, formar mão de obra para o mercado de trabalho e internalizar os valores necessários à manutenção da ordem burguesa.

Vivemos em uma sociedade capitalista, cindida em classes e frações de classes e, no seu processo de reprodução social, é necessário que cada uma cumpra com as suas funções, se organizem no interior do seu sistema metabólico a fim de reproduzi-lo sempre sob novas relações de produção, pois uma das características básicas no sistema metabólico do capital é a sua capacidade de e

necessidade de revolucionar sempre os seus processos produtivos, incorporando a ciência e a tecnologia na sua base de desenvolvimento.

Segundo Klein (2003, p. 17) “(...) uma das características marcantes da sociedade capitalista, desde sua consolidação, é a incorporação direta da ciência à produção, na forma de desenvolvimento tecnológico e de organização do processo de trabalho, como necessidade, mesmo, do capitalismo”.

O capital, por se alimentar do chamado trabalho excedente, precisa desenvolver uma dinâmica própria, que permita a reprodução sempre maior desse excedente, que é o trabalho executado pelo trabalhador quando do esgotamento do trabalho necessário à satisfação das suas necessidade básicas que, ao fim e a cabo, está relacionada à recuperação da sua forma produtiva que deverá, no dia a dia, alimentar o capital, produzir o que Marx chamou de *mais valia absoluta*.

A produção de trabalho excedente supõe que a jornada do trabalhador se divida em dois tempos: em um deles, o trabalhador produz o necessário para seu próprio consumo e de sua família; no outro, produz um excedente que é apropriado pelo seu patrão (...)proprietário dos meios de produção. (KLEIN, 2003, p. 17).

No entanto, esta relação tem limites estruturais, tanto temporal quanto orgânico, pois o dia não tem mais que 24 horas e existem limites físicos e mentais importantes a serem considerados pelo capital. Mas o capital não reconhece limites, suas necessidades metabólicas são sempre de reprodução e ampliação. Nesse sentido, para conseguir o seu intento, o capital se utiliza de uma das inúmeras formas de exploração da forma de trabalho, a *mais valia relativa*. Aqui,

há uma diminuição “do tempo de trabalho necessário para a reprodução do trabalhador e de sua família”.

No entender de Klein (2003), a redução do trabalho necessário causa o aumento proporcional do trabalho excedente sem romper os limites temporais e orgânicos citados, apenas incorporando outros elementos no processo produtivo, tais como “(...) a destreza média dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (MARX, 1982, p. 47).

Segundo Klein (2003, p. 18),

se, na origem, o capital submeteu o trabalho a seu talento nas condições técnicas existentes à época, a busca de *mais valia relativa* levou ao desencadeamento de uma revolução dessas condições, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho. (...) a constante necessidade de aumento da produtividade tornou também constante o revolucionamento das ditas condições.

É a necessidade mesmo, do capital de se reproduzir que leva o sistema atual a buscar novas tecnologias que potencialize a produção.

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas (MARX & ENGELS, 2008, p. 13 e 14).

Aquilo que as propostas pedagógicas de utilização das TICs no processo educativo defendem de forma funcionalista, pois desconhecem as características históricas do processo de desenvolvimento do modo de produção e dos elementos que o compõem é, sobretudo, uma necessidade imposta pela lógica do capital. A idéia de um exército de reserva familiarizado, por mais simples que seja, com a tecnologia e com todos os processos necessários ao seu funcionamento, é uma necessidade do capital.

Mesmo que os alunos, por questões estruturais, não sejam admitidos no mercado de trabalho para trabalhar com equipamentos tecnológicos eles serão, essencialmente, usuários de programas tecnológicos e também consumidores em potencial das marcas agregadas aos produtos consumidos. “(...) a finalidade é aumentar o número de usuários e agregar patrocínios e anunciantes” (MORAES, 2009, p. 82).

Não é só capacitar para o mercado de trabalho cada vez mais incerto, mas também criar *nichos* de consumidores que ao se utilizarem das possibilidades que hoje se abrem na Internet como, por exemplo, a sua inclusão em comunidades diversas (MySpace, Orkut, Facebook, Twitter entre outros) possam ser captados através dos seus interesses e afinidades particulares, possibilitando, com isso, que as grandes corporações possam fazer os diversos tipos de *marketing* hoje existentes (viral, de relacionamento, do conhecimento, de varejo, tático, ecológico, turístico, político, industrial, de identidade, de eventos, corporativo, telemarketing (MORAES, 2009) para atender de forma específica e padronizada, os diferentes interesses dos consumidores em potencial.

Na Internet, o rastreamento das comunidades de consumidores vem se tornando moeda corrente, seja em diretórios de buscas, que podem revelar interesses dos consumidores em determinados produtos ou serviços, seja quando se clica nos *banners* ou anúncios *on line*, acionando um sistema de acompanhamento e mensuração sobre o nível de atenção às mensagens. Pelo menos 260 de 500 corporações pesquisadas pelo consultor de *e-branding* Dan Schawbel²² monitoram hábitos e tendências de consumo através de análises de acessos a *sites*, *downloads* de vídeos e músicas e *rss feeds* (avisos por *e-mail* de atualizações das páginas preferidas reunidas em uma única tela) (MORAES, 2009, p. 81).

Não é nenhum absurdo, portanto, afirmar que a expansão das TICs faz parte, essencialmente, do processo de reestruturação produtiva que além de ter a precarização da força de trabalho, a flexibilização e a incorporação do trabalho intelectual aos processos produtivos (cognitariado) como suas características envolve, também, a formação de novos consumidores²³.

Nesse sentido, pensar a base técnica de organização do trabalho pedagógico e o uso das tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da formação humana, no específico espaço escolar é atentar para todas essas nuances aqui expostas, considerando que a “forma altamente desenvolvida que essa tecnologia – as Novas Tecnologias e os Meios de Comunicação de Massa (...) – alcançou nos dias atuais é apenas uma consequência previsível do

²² Dan Schawbel, “E-branding becomes mandatory for surviving the digital age”. *Brandchannel*, 30 de junho de 2008, disponível em: <<http://branchannel.com/>>. (MORAES, 2009, p. 81).

²³ É importante pontuar que “o que determina a subordinação real do trabalho ao capital não é, de forma alguma, o uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia. O que determina a subordinação real do trabalhador ao capital é a forma de organização das forças produtivas e de regulação das relações de produção fundadas na apropriação privada do trabalho excedente, requisito essencial para a extração de *mais-valia*, gerador de valor de uso, característica principal do processo de trabalho capitalista. Tanto é assim que o uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em outro tipo de organização social de produção, que não seja fundado na apropriação privada do trabalho excedente, pode vir a ser fundamental para a garantia da qualidade de vida da população, em geral, e do operário, em particular, de modo que faz sentido falar de uso diferenciado da ciência e da tecnologia nos processos de trabalho, de acordo com a natureza desse processo” (SOUZA, 2002, p. 29).

movimento intrínseco do capital” (KLEIN, 2003, p. 30), necessário a sua reprodução, vale enfatizar mais uma vez.

3.2 – O DISCURSO PRESENTE NA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

Esses pontos são fundamentais para dialogar com as teorias e as proposições pedagógicas que tem as tecnologias da informação e da comunicação como elementos presentes nos seus discursos de estratégias de ensino, pois se não refletirmos sobre a base estrutural pela qual se ergue esses processos tecnológicos no interior dos processos de produção e reprodução de nossa existência, fatalmente cairemos em um discurso pedagógico funcionalista, instrumental, idealista.

No nosso entendimento são estas as características presentes nas reflexões trazidas por uma das representantes das proposições pedagógicas, que tem as TICs como elemento dos seus discursos, a chamada Pedagogia da Comunicação (PC) e pela maioria das produções no campo da Educação Física que tem a preocupação, hoje em dia, de inserir as TICs nos processos de organização do trabalho pedagógico.

Os representantes da corrente denominada de Pedagogia da Comunicação (PC) – (PENTEADO, 1998, 1999); (PORTO, 1996, 1998); (MARTIRANI, 1998); (SANTOS, 1998) –, entre outros, não estabelecem inferência nos seus estudos ao suporte sócio-histórico de desenvolvimento dos meios tecnológicos. Há uma naturalização do desenvolvimento das tecnologias que se

apresentam no nosso cotidiano, como se elas mesmas não fossem produto e processo das relações constituídas no interior dos diferentes modos de produção da nossa existência.

A simples apreensão, por parte dos alunos e alunas dos códigos de utilização dos computadores, da reflexão crítica das mensagens televisivas, do manejo em *site* de buscas, na experimentação através de jogos *on line* das questões referentes ao cotidiano, como, por exemplo, o *Second Life*²⁴, prepararia os educandos e educandas para viver em uma sociedade tecnologizada de uma forma crítica e criativa.

Surge, portanto, uma “*pedagogia-comunicacional* que, considerando as comunicações (as mídias, as relações com elas e as relações permeadas por elas), pretende contribuir com o exercício da prática da liberdade, fazendo da educação um ato de aproximação com a realidade” (PORTO, 1996, p. 27).

Nessa pedagogia

(...) os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Numa pedagogia concebida para trabalhar em perspectiva de comunicação democrática, os meios de comunicação fazem parte do currículo, pois a escola aproveita as experiências dos alunos adquiridas a partir do contato com estes meios, com os amigos e com a família. Os alunos trazem para a escola culturas, valores, conhecimentos e atitudes adquiridos nesses contatos (PORTO, 1998, p. 33).

A liberdade citada na PC não é o reconhecimento desta como “valor ético central, que requer o reconhecimento da autonomia, emancipação e plena

²⁴ O *second life* (segunda vida), é um jogo que se passa em um ambiente virtual com aspecto tridimensional. Criado em 1999, por um físico americano de nome Philip Rosedale, o *second life* procura simular, em alguns aspectos, a vida real e social do ser humano.

expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos” (IAMAMOTO, 2008, p. 226) mas como uma característica de simples escolhas. “As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas (...) sem alternativas não há liberdade (...) é saber acreditar, desconfiar, investigar a realidade” (PORTO, 1996, p. 82) para se integrar a mesma de maneira crítica, reflexiva.

Na PC, o conceito de educação se apresenta como totalidade mas incorpora, na sua caracterização gritantes fragmentações, pois a

Educação envolve um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação, integrando, numa visão de totalidade, os diferentes níveis de conhecimento e de expressão. Educar o ser integral (*corpo, mente, sentimentos, espírito* – grifo meu) é a meta, buscando as relações entre o pessoal e o grupal, o sensorial e o racional, o abstrato e o concreto (PORTO, 1998, p. 32).

Elementos que estão subordinados aos “desejos dos sujeitos, desejos de ser, de viver, de construir e de saber, pois os conhecimentos adquiridos pelas necessidades [*individuais, não universais – observação minha*] são substanciais e geradores de novos conhecimentos” (PORTO, 1998, P. 32) que precisam, para serem desenvolvidos, de “atividades escolares significativas que estimulem a curiosidade e a iniciativa dos alunos, despertando-os para a *compreensão* da realidade e para a '*recepção-participativa*' [grifos meu] (PORTO, 1998, p. 32 e 33),

O fato dos processos tecnológicos de uma maneira geral estarem presentes no nosso cotidiano – televisão, Internet, entre outros – obriga a escola a se ajustar e a desenvolver práticas pedagógicas e explicações teóricas que se ajustem ao novos tempos. As atividades significativas se resumem no despertar

nos alunos e alunas de forma individualizada interesses por temas diversos, temas esses que terão um grau maior de significância por parte dos sujeitos quanto mais próximo estiverem dos seus horizontes cognitivos e experiências pessoais.

Os desejos dos alunos devem orientar a prática pedagógica do professor e o conhecimento historicamente produzido deve dar lugar aos conhecimentos sempre novos, produzidos e/ou ressignificados pelos alunos e alunas em um processo comunicacional em constante atualização do presente pois “(...) o que é novo é original e o que é original é verdadeiro” (NETTO, 2008, p. 18).

Se a mudança em curso no mundo do trabalho demanda a formação de um novo tipo e novas competências para o trabalhador, isso não é levado em consideração nas reflexões dos autores da PC. As tecnologias estão no cotidiano a influenciar modos de ser e de agir das pessoas e, em função disso, a escola deve incorporá-la de forma crítica, buscando desenvolver no aluno e aluna a capacidade crítico-reflexiva de leitura das mensagens para não serem presas fáceis do sistema capitalista.

A perspectiva idealista de visão de mundo aparece com muita força nas reflexões teóricas da PC. A ideia de que a mudança da consciência – que de ingênua passaria para uma consciência crítica – tráz como seu corolário a mudança da realidade, atesta este fato.

É como se o processo de alienação em que todos estamos submetidos no interior do modo de produção do capital, nas formas de produção e reprodução das nossas vidas, fossem dissipados pelo reconhecimento dos seus processos. Evidente que é uma etapa importante do desenvolvimento de um outro projeto histórico de sociedade a compreensão crítica dos fenômenos sociais que nos

cercam, entre eles os fenômenos comunicacionais presentes nos diferentes suportes midiáticos. É importante estabelecer um diálogo crítico entre diferentes compreensões de um mesmo fato. No entanto, precisamos ultrapassar a barreira da crítica no plano da consciência e buscar desenvolvê-la no plano material da nossa existência.

O desenvolvimento de um aluno crítico no interior de uma sociedade que tem na produção da alienação um fator objetivo, necessário ao seu metabolismo, não torna, esse mesmo aluno, um sujeito não alienado. O processo de alienação não é individual, embora se expresse nas ações e compreensões particulares do indivíduo mas sim, universal, próprio do sistema metabólico do capital e se nós realmente queremos emancipar política e humanamente os nossos alunos, precisamos dar um salto de qualidade nas nossas críticas e ultrapassar o plano da consciência na direção da mudança substantiva, estrutural, da sociedade do capital, colocando como horizonte histórico a sociedade socialista/comunista.

Compreendemos que é em função do silenciamento, no processo de explicação teórica e na prática concreta da PC, dos nexos e das relações históricas entre trabalho e educação que reside um dos possíveis fatores desta compreensão ingênua de que mudando a consciência mudaremos as relações presentes no cotidiano, de que mudando a prática pedagógica pelo uso relacional dos meios de comunicação na escola, tornaremos alunos e alunas seres não alienados, pois foram despertados para a *compreensão* da realidade e para uma *'recepção-participativa'* dos processos comunicacionais.

Muito se fala sobre a necessidade dos meios penetrarem na escola. Para a PC,

é preciso que a relação da escola com esses meios encaminhe-se para uma abordagem pedagógica que tenha por meta legitimar uma ideologia democrática de educação, tornando significativo e por esta razão, dinâmico e interessante o ensino/aprendizagem, pelo entrecruzamento intencional de duas instâncias sociais do saber – *meios de comunicação e escola*. (PORTO, 1996, p. 16).

Nessa relação entre os meios de comunicação e o espaço escolar, o processo pedagógico deve possibilitar os seguinte elementos:

- a) preconizar o espaço escolar como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura;
- b) considerar a realidade dos alunos, profundamente marcada pela experiência comunicacional com as mídias;
- c) recorrer à utilização da imagem e do processo dialógico para a conscientização do aluno no processo de leitura da realidade;
- d) considerar a importância do lazer e do prazer existentes nesta aprendizagem;
- e) possibilitar a expressão do aluno através das linguagens comunicacionais (PORTO, 1996, p. 16)

A escola, portanto, em função dos “novos” processos educacionais, apresenta “novas emergências pedagógicas que devem ser incluídas na organização do seu trabalho. Deve também, levar em consideração a questão do lazer e do prazer no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

O lazer e o prazer diz respeito aos aspectos de fruição dos elementos da cultura midiática, para que os alunos e alunas não sejam vítimas de mensagens alienantes e alienadoras e que possam, na relação pedagógica com os meios no interior da escola, desenvolver filtros capazes de imunizá-los das produções televisivas (entre outras), presentes nas grades de programação das diferentes redes da tv brasileira.

A Pedagogia da Comunicação “Não é uma pedagogia sobre os meios de comunicação. É uma pedagogia que estabelece comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. *Dialoga-se com os meios e suas linguagens*, em vez de falar dos meios” (PORTO, 1998, p. 29).

Nesse sentido, desaparece a relação entre as linguagens presentes nos meios comunicacionais e sua vinculação ideológica com os próprios meios que as vinculam. As linguagens que aparecem nos programas é que devem ser discutidas, tematizadas, pedagogizadas e não a sua relação com o sistema metabólico do capital, pouco importando se os meios de comunicação fazem parte de grandes conglomerados de midiáticos que tem como objetivo, a produção de programas que tragam retorno financeiro e não que possam contribuir com a formação cultural do indivíduo.

O conhecimento e a cultura presente nos espaços escolares são aqueles trazidos pelos alunos e alunas, através das suas práticas cotidianas e do seu tempo de exposição frente aos meios de comunicação de massa. Esses devem ser aproveitados pelos professores para que em um processo dialógico ocorra uma conscientização dos mesmos por parte dos alunos e que estes, ativando os seus filtros já mencionados, não sejam suscetíveis às mensagens midiáticas.

Nas reflexões teóricas da PC, muito se fala sobre a necessidade dos meios penetrarem na escola e fazerem parte do processo pedagógico, mas pouco se discute sobre a relação entre as tecnologias e o processo de reestruturação capitalista e sua influência na educação. É como se essas novas emergências educacionais em função dos alunos e alunas estarem envolvidos cotidianamente

com tecnologias “velhas” e “novas”, fossem produtos e processos naturalmente postos pelo modo de produção da nossa existência.

Nesse sentido, lançamos para os pedagogos que tem na pedagogia da comunicação sua matriz em relação ao trato do conhecimento no interior da escola três questões:

i) até que ponto a exigência pela incorporação das TICs no interior da escola está atendendo aos interesses da emancipação humana?

ii) não estaríamos, ao contrário, mesmo com um discurso que busca o desenvolvimento da criticidade dos alunos e alunas, atendendo aos interesses do capital?

iii) não estão confundindo as informações diversas e difusas que os alunos e alunas captam nos diferentes meios comunicacionais com o que vocês chamam de conhecimento?

A PC orienta seus estudos fora das relações sócio-históricas, permeadas por contradições. Suas reflexões reforçam um ideário educacional que, embora tenha um tom crítico, reforçam práticas pedagógicas de manutenção da escola como um espaço que, no máximo, deve aproximar os alunos das chamadas tecnologias e desenvolver neles capacidades críticas, reflexivas das mensagens emitidas por elas, dentro de um padrão que esteja de acordo com a capacidade cognitiva do aluno.

Embora não seja o nosso objetivo problematizar a questão da escola nova nem, tampouco, do construtivismo, é importante pontuar que a proposição da PC

pode muito bem se inserir no que DUARTE (2000), chama de pedagogia do neoliberalismo

Os ideários de teórico do construtivismo como, por exemplo, Glasersfeld (*apud* FACCI, 2004, p. 79) apresenta sua ideia de aprendizagem semelhante aos pressupostos presentes na PC, ou vice-versa. Para ele, “(...) a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios estudantes tem que executar. A partir deste ponto de vista, então, a tarefa do educador não é ministrar conhecimento, mas fornecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo”, oportunidades e incentivos esses advindos das informações trazidas pelos estudantes, consumidores compulsórios dos meios comunicacionais, segundo os pedagogos da PC.

Os alunos e alunas precisam aprender a ressignificar as mensagens comunicacionais “(...) aprender a aprender; (...) aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1978, p. 225), principalmente quando estiverem defrontes a um aparelho de televisão ou manipulando algumas páginas na Internet.

A idéia de liberdade, da aprendizagem simbólica dos códigos midiáticos, da recreação (como elemento do lazer) entre outros, que aparece nas reflexões da PC, também aparece em um dos pensadores clássicos da Escola Nova.

Lourenço Filho, assim apresenta os princípios, os objetivos desta vertente educacional da década de 20 do século passado.

O primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. (...) O segundo princípio resulta da

compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social. (...) o terceiro princípio abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social. (...) um princípio final, qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (1967, pp. 246-248).

A busca do que é realmente novo no debate pedagógico e do que é apenas roupagem nova encobrendo velhos problemas, aparece sob novas terminologias. Na chamada “sociedade do conhecimento”, por exemplo, uma “geração do audiovisual” (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989) ou do computador, os “novos alunos e alunas” das escolas, desenvolvem “novos modos de compreender” as coisas que os cercam, fruto da “invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana”.

Cabe à escola incorporar esses elementos do “novo” tempo, para que ela se aproxime do cotidiano dos alunos e torne os conteúdos mais próximos, prazerosos e significativos para os mesmos.

Se a mudança em curso no mundo do trabalho, demanda da formação de um novo tipo e novas competências para o trabalhador, isso não tem muita importância no seio das reflexões pedagógicas comunicacionais. Chegamos ao fim da história da humanidade onde cabe agora à educação, o papel de humanizar as relações através de diferentes práticas inclusivas que implica está atualizado sobre as demandas tecnológicas contemporâneas, que surgem naturalmente no interior do modo de produção do capital, para nos integramos no mundo que está sempre se reinventando.

Sabemos que as tecnologias da informação e comunicação abrem novos aspectos e desafios para o campo educacional, nisso os pedagogos da

comunicação estão corretos, mas nada parecido – a não ser como possibilidade – com uma revolução sócio-técnica como os mesmo querem fazer crer porque, como já observamos, isso só será possível em um outro marco histórico de relações produtivas e de formação humana que devem ser engendradas sim, dentro das próprias instituições capitalistas como, por exemplo, a escola.

A interação entre as tecnologias da informação e comunicação de novos tipos e a educação é imprescindível para o desenvolvimento e difusão do conhecimento necessário de ser conhecido e disseminado para o aperfeiçoamento do humano, no homem, na direção da emancipação política e humana.

Se reconhecemos os limites estruturais do desenvolvimento humano no interior dos processos sócio-metabólicos do capital, devemos apresentar uma perspectiva histórica em que esse desenvolvimento seja possível, onde os usos das tecnologias produzidas pelo homem, que tem suas raízes lá nos primórdios da humanidade, seja voltada para a ampliação das suas capacidades e não contra elas.

Para tanto, esta interação deve ter um sentido e significado pedagógico muito claro, definidor da direção em que se quer seguir no processo ideo-político de formação humana. Evidente que a escola não pode prescindir da formação de mão de obra para o mundo do trabalho mas também, ela mesma, não pode se resumir a isso “(...) à preparação imediata de profissionais. Sua contribuição decisiva situa-se no campo da produção e da transmissão do conhecimento produzido e sistematizado pelos homens em sociedade, nas mais variadas áreas da atividade humana” (NASCIMENTO & BARBOSA, 2000, p. 62) ou, no dizer de Saviani (1991, p. 21)

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

As transformações que estamos assistindo traz tanto para o campo produtivo como para o campo simbólico nexos e relações que precisam ser tematizados no âmbito educacional. Segundo Santos (1999, p. 68) “Bernstein vem (...) analisando as relações presentes entre o campo da produção, o campo do controle simbólico e a educação [e] faz alusão às preocupações de Marx ao se voltar para os estudos das relações existentes entre a base material e o campo cultural e destaca a importância deste último na formação; desestruturação da consciência”.

Se a divisão social da produção nos dias de hoje intensifica-se na direção da simplificação das funções especializadas, “(...) o vínculo entre educação e controle simbólico torna-se cada vez mais forte e generalizado”²⁵(SANTOS, 1999, P. 68), tornando essencial o desenvolvimento de capacidades cognitivas que potencializem as críticas e as ressignificações das normas de valores e condutas burguesas apresentadas pela mídia capitalista, mas isso deve estar orientado junto a um projeto histórico claro de sociedade, o projeto socialista como elemento transitório e preparatório para a sociedade comunista.

²⁵ Não há aqui nenhuma intenção de reforçar os argumentos dos apologistas do fim da sociedade do trabalho. Santos argumenta que o próprio Bernstein, na obra comentada por ela “(...) chama também a atenção para a possibilidade do surgimento de uma nova indústria artesanal, com o ressurgimento da aprendizagem de ofício (...)”. (SANTOS, 1999, p. 68). É o velho e o novo coexistindo de forma complexa e contraditória.

Somente desta forma faz sentido articular as tecnologias da informação e comunicação de “novo” tipo com a prática educativa escolar, muito embora a prática revolucionária não pode se resumir ao “chão da escola”.

Dois aspectos são necessários pontuar no conjunto das nossas reflexões sobre as TICs e sua relação com a organização do trabalho pedagógico. A primeira diz respeito ao caráter eminentemente social da tecnologia. Como nos lembra Katz (1996, p. 10) “Um martelo é um martelo na *plantation* escravista, na fazenda feudal ou na fábrica capitalista, mas as formas e os propósitos de sua utilização mudam drasticamente em cada um desses casos”.

Sobre a segunda coisa que devemos observar, para evitar qualquer compreensão reducionista sobre as tecnologias de informação e comunicação diz respeito à não identidade entre capital e tecnologia. Como também lembra Katz (1996, p. 14-15)

(...) a existência do capital não é uma condição indispensável para o progresso tecnológico por uma simples razão: a valorização e a inovação conformam processos completamente distintos. Para comprar uma máquina é preciso dinheiro; para introduzir mudanças tecnológicas se requer investimento. Mas estas exigências são próprias do capitalismo, não respondendo à natureza interna da mudança tecnológica. O homem não esperou o aparecimento da mais-valia para iniciar a transformação técnica e continuará inovando quando desaparecerem todas as formas de exploração.

Nos aspectos pontuados acima a questão central diz respeito ao modo de produção sobre o qual se processa a reprodução social, que no decurso do seu desenvolvimento vai se tornando cada vez mais complexa, exigindo dos sujeitos históricos uma capacidade cada vez mais ampla de compreender a realidade em sua volta.

Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 11-12), existem quatro elementos que caracterizam a reprodução social ao longo do seu desenvolvimento histórico. São eles:

a) o surgimento de relações sociais cada vez mais extensas, que articulam, cada vez mais intensamente a vida de um número maior de indivíduos entre si;

b) o desenvolvimento social dá origem a sociedade cada vez mais complexas e internamente heterogêneas. A emergência da distinção dos homens segundo as classes sociais, com o conseqüente surgimento do Estado e da política, é uma das diferenciações assim surgidas que mais graves conseqüências tiveram para a história;

c) o desenvolvimento social requer o desenvolvimento de indivíduos cada vez mais evoluídos e capazes, aptos a agirem em meio a relações sociais sempre mais complexas;

d) cabe à economia, no conjunto do desenvolvimento social, o momento predominante, pois é nela que são produzidas as necessidades e possibilidades que se referem diretamente à razão de existir de toda a sociedade: a transformação da natureza nos bens indispensáveis à reprodução social (LESSA & TONET, 2008, p. 77 e 78).

Nesse ínterim, as relações sociais que vão se articulando e tornando-se cada vez mais intensa e complexa no cotidiano dos indivíduos nas suas particularidades e no conjunto das relações com outros indivíduos, não pode se resumir, no plano pedagógico, ao atendimento do seu universo cultural pois esta cultura individualizada é, também, produto e processo de uma totalidade cada vez mais complexa. O que não significa negá-la mas sim transcendê-la, articulando-a ao projeto histórico socialista/comunista.

Essa complexidade das relações sociais é fruto do próprio desenvolvimento social que se processa no interior do Estado Moderno burguês que, para subsistir, necessita produzir e reproduzir, constantemente, modos de

pensar, sentir e agir que estejam diretamente relacionados à especificidade ideopolítica do seu sistema metabólico específico: o capital.

De nada adiantará os esforços bem intencionados dos pedagogos críticos – sejam os vinculados aos processos comunicacionais ou não – se esta crítica se voltar para o plano único da consciência do sujeito e esquecer da consciência social que se apresenta no interior do modo de produção do capital.

O desenvolvimento do aluno pleno, cada vez mais evoluído, apto a agir em uma sociedade cada vez mais complexa não se dará fora do marco do projeto histórico socialista, pois é este projeto de sociedade que exige do sujeito um desenvolvimento *omnilateral* e não unilateral, cindido nos trabalhos intelectuais e braçais. Todos os pedagogos preocupados com o desenvolvimento mesmo que individual do seu aluno, deveria lutar em favor da transformação da base estrutural da qual se erguem todos os tipos de desigualdades e que impede o desenvolvimento do ser emancipado política e humanamente.

Nesse sentido, a escola, em seu conjunto, deve desenvolver processos que ajudem os seus alunos e alunas a entenderem o mundo que o cerca, a tomarem consciência dos elementos que estão ao seu redor, desde que essas questões estejam relacionadas não com o simples entendimento do mundo para a perfeita inserção dos alunos e alunas na sociedade, mas, sobretudo, para a sua transformação estrutural.

A compreensão de que os alunos estão sempre abertos às novas possibilidades comunicacionais, estão mais propensos a vivenciarem novas experiências, facilitando assim a abordagem dos conteúdos curriculares quando inseridos em um ambiente familiar e, desafiador, proporcionado pelas tecnologias,

deve ser ponto de partida para o aprofundamento das temáticas presentes, não perdendo de vista o papel histórico, contra-hegemônico, que deve assumir a escola e o professor no interior da sociedade capitalista.

No entanto, sob o argumento de que a escola deve romper com o modelo de ensino centrado no professor, de que a escola insiste em “educar (...) a partir de uma perspectiva de mundo diferente, essencialista, de verdades intocáveis, definitivas, usando linguagens lineares, abstratas, lentas” (MORANS, 1992, p. 38) ou de que “ao aproximar o adolescente das mensagens midiáticas a escola estará aproximando do educando além de um bem cultural socialmente produzido e consumido pela sociedade como um todo, uma linguagem presente em sua realidade (SILVA, 2003, p. 53), o que está essencialmente nas entrelinhas desse discursos é o que Facci (2005) chama de *esvaziamento* do trabalho do professor.

Sob o argumento de que “a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo nos jovens” (BABIN & KOULOUMDJIAN, 1989, p. 11) e de que

Somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar mais esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas de ensinar a lucidez às novas gerações. Diante dos desafios da técnica em geral e da mídia em particular, a escola deve se adaptar, se reciclar e se abrir para o mundo integrando em seu ensino as novas linguagens e os novos modos de expressão” (BELLONI, 2001, p. 44),

silencia-se o ponto fulcral da emancipação humana – elemento que não é mencionado em nenhuma das referências consultadas que, no máximo, menciona

a questão da emancipação no genérico ou relacionada ao desenvolvimento da cidadania – um projeto alternativo ao capitalismo.

3.3 – A JANELA DE VIDRO: ATIRANDO A PRIMEIRA “PEDRA”

As características presentes nas reflexões teóricas da PC também se apresentam no âmbito da educação física. Iremos demonstrar isso na análise do livro *A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física*.

A escolha desta obra se justifica em função da sua grande influência no âmbito das reflexões no interior da educação física que toma, como objeto de estudo e prática pedagógica, as diferentes mídias.

O livro, datado do ano de 1998, e que se encontra, atualmente, na sua terceira edição²⁶, pretende como base na metodologia da hermenêutica de Paul Ricoeur “interpretar o discurso da televisão sobre o esporte, refletindo criticamente sobre suas repercussões na educação física” (BETTI, 1998, p. 12).

Na chamada “abertura” do seu livro, após apresentar os “cenários” dos quais se desenrolarão as reflexões do autor, o mesmo já demonstra uma confusão entre posição teórica com discurso panfletário. Alerta ele: “Não espere o leitor encontrar nesta obra uma postura panfletária em favor desta ou daquela corrente filosófica” (p. 13) e, junto com Moraes (*apud* BETTI, 1998, p. 13)) nos ensina que “a vida é uma realidade múltipla, escandalosamente plurívoca, para que dela nos abalancemos a fazer leituras unívocas – as que tudo explicam de um golpe”.

²⁶ Estamos utilizando a primeira edição da obra, já que nas subsequentes, não ocorreram nenhuma revisão e ampliação por parte do autor.

Não obstante, reconhece que “qualquer discurso é omitido de algum lugar epistemológico” e, aparentando não ter muita certeza sobre sua opção epistemológica, não panfletária, nos diz que “(...) se tivéssemos de definir a posição da qual falamos, diríamos que é da *fenomenologia hermenêutica*, quer dizer, *inspirados* nela.

Nesse sentido, os discursos presentes na educação física serão confrontados e interpretados à luz da hermenêutica, buscando “novos sentidos” para os mesmos no âmbito da educação física que não deve prescindir do diálogo com as “diversas ciências” – excetuando as panfletárias – que por sua vez dialogam com a filosofia.

Portanto, o autor adverte o leitor de que ele não vai encontrar nesta obra “uma postura panfletária desta ou daquela filosofia” mas compreende a importância do diálogo com a mesma, assim como compreende, com auxílio de Moraes, a realidade de forma “múltipla”, “plurívoca”, porém advoga que é “na fenomenologia” que “aprendemos sobre a *essência* das coisas, a *intencionalidade* imanente de todas as ações humanas, e a *inter-relação* sujeito-objeto, homem-mundo, teoria-prática”. (p. 13).

Contradição? Não, pois todos esses elementos devem ser compreendidos, analisados, desvelados no plano do discurso, da linguagem multifacetada e do cotidiano. A essência não deve se confundir com o que a coisa realmente é mas sim, com o que ela representa ser na consciência do indivíduo, nas diferentes formas de linguagem que os mesmos travam entre si nas experiências do dia a dia.

A intencionalidade é produto e processo de uma individualidade ascéptica, não contaminada pelas relações sociais de produção da vida, pois essas mesmas relações são interpretações originadas por diferentes “pontos de vista” ou “visões de mundo” que se configuram, ao fim e a cabo, em belíssimos “jogos de linguagem” não panfletários.

Há que se pontuar, portanto, a coerência lógica, teórica do autor presente no livro apreciado, livro esse que trouxe para a educação física importantes reflexões sobre a emergência das mídias e da necessidade da educação física tematizar seus elementos, desvelando seus sentidos e significados. Diríamos que existe um avanço teórico considerável se comparada às reflexões da PC, tendencialmente voltada para a naturalização dos processos de desenvolvimento da TICs e da necessidade de sua incorporação no interior da escola.

Tem, também, o mérito de reconhecer e trazer para o campo da educação física escolar, o processo de telespetacularização do esporte e as possibilidades pedagógicas deste fenômeno contemporâneo, embora resuma este fenômeno ao aspecto da linguagem audiovisual e da própria presença massiva da mídia no nosso cotidiano.

O esporte telespetáculo, para o autor, é um “novo fenômeno gerado pela gigantesca presença da linguagem audiovisual e da mídia em nosso meio social” (p. 13) e não, como parte da indústria cultural capitalista.

Segundo Moraes (2009, p. 73)

Os negócios esportivos movimentam mais de US\$ 1 trilhão (US\$ 200 bilhões somente nos Estados Unidos). As encenações midiáticas constituem a pedra de toque para a mundialização dos eventos,

envolvendo direitos de televisionamento, patrocínio, sorteios, promoções e *merchandising* de marcas. Transações milionárias reúnem empresários, fundos de investidores, patrocinadores e agências de *marketing* esportivo. As competições transformam-se em nicho econômico no mercado mundial, cada vez mais atrelado ao poder da divulgação televisiva.

Para Rupert Murdoch, considerado o “czar da mídia global”, “o esporte é o melhor chamariz para a televisão. Dá sobrecarga ao restante da programação, pois incentiva os telespectadores a assinarem TV a cabo ou por satélite”, se tornando muito mais do que um simples fenômeno da linguagem audiovisual, mas um produto que impulsiona outros produtos. “Temos a intenção de usar o esporte como aríete e principal produto de oferta em todas as nossas operações de televisão por assinatura” (MURDOCH, *apud* MORAES, 2009, p. 73).

Mas não só os donos de grandes corporações midiáticas utilizam os diferentes esportes para alavancar seus negócios. Bancos e administradoras de diversos cartões de crédito também o fazem.

Ainda segundo Moraes (2009, p. 73-74)

O esporte tornou-se item quase obrigatório nas ações de *marketing* de bancos e administradoras de cartões de crédito. O banco espanhol Santander patrocinará a Copa Libertadores da América até 2012; Visa desde 1986 tem cotas de patrocínio dos Jogos Olímpicos, Olímpicos de Inverno e Paraolímpicos; Mastercard investe na Copa do Mundo de Futebol, na Fórmula 1 e em torneios de beisebol, golfe e *soccer* nos EUA. O vice-presidente de promoções da Mastercard, Mava Heffler, explica que as campanhas em horários esportivos na televisão têm boa receptividade em todas as camadas sociais”.

Se nas múltiplas e plurívocas características da realidade que nos cerca não estivessem contidas, dialeticamente, singularidades próprias dos fenômenos compreendidos como diversos, se nas aparências televisivas os fenômenos

apresentassem suas essências, poderíamos, prontamente, concordar com as reflexões teóricas do autor que busca “atualizar” a “tarefa educativa” da educação física na medida em que propõe que a mesma busque se “*apropriar criticamente*”, se ousando “na educação pela e para a linguagem audiovisual” (BETTI, 1998, p. 142).

Mas, o que significa, para o autor o sentido de apropriação?

A apropriação do(s) sentido(s) é aqui concebida de modo dinâmico, como a *direção de pensamento aberta pelo discurso* – de uma proposição do mundo que não está escondida atrás do discurso, como uma intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela (BETTI, 1998, p. 142).

Tensionando a análise, provocando uma radicalidade reflexiva sobre os aspectos citados, podemos dizer que seria a apropriação privada dos modos de ver, sentir e agir que está no cerne da proposição pedagógica de educação *para e com* as mídias no campo da educação física e também dos pedagogos da comunicação, pois os elementos são sempre lançados para questões singulares, particulares e o geral aparece como elementos passíveis de serem *sentidos e traduzidos* em diferentes suportes, linguagens, artefatos midiáticos para serem reproduzidos em uma perspectiva sempre crítica sim, mas individualmente crítica.

A totalidade social desaparece. Linguagens, sentidos e significados não são partes do processo de formação da humanidade e da barbárie característicos das distintas relações de produção da existência dos homens e mulheres em diferentes tempos históricos. São elementos que se tornaram autônomos dos

homens e das mulheres que um dia os produziram e que, atualmente, passam a ser produzidos por suas criaturas.

Para Betti (1998) a televisão, artefato materializado pelas relações historicamente constituídas, ela mesma “(...) muda nossa percepção do mundo (...), ela também nos propõe um mundo possível, abre-nos uma *proposição do mundo* da qual é preciso apropriar-se pela reflexão crítica” (p. 142).

Cabe perguntar: e depois? Depois de nos apropriarmos criticamente das linguagens midiáticas, depois de aprendermos a ressignificar as mensagens que as TICs lançam através de diferentes artefatos eletrônicos, o que faremos?

Uma possível resposta é que nós não seremos mais submetidos aos processos alienantes da televisão e teremos autonomia, liberdade de escolha entre os diferentes canais tanto da tv aberta quanto da paga. A pergunta sobre se “nós controlamos a televisão ou o controle remoto nos controla” levantada por Betti (1998, p. 145) não terá mais sentido.

É por isso que “Educar para a televisão é prioridade em nossos dias” (BETTI, 1998, P. 148) e “Se os educadores querem posicionar-se perante a televisão, devem conhecer o meio e sua linguagem. Se a educação física quer intervir no campo do esporte, precisa conhecer os fundamentos do esporte telespetáculo” (146-147) pois “Na medida em que as tecnologias eletrônicas propõem um novo mundo, a educação deve falar de um modo possível de nele se orientar. Na medida em que a televisão propõe um novo esporte, a educação física deve falar de um modo possível de nele se orientar” (147).

Que novo mundo é esse de que nos fala Betti? Quais os elementos que se apresentam nas relações sociais da nossa existência que nos permitem dizer que

estamos entrando em um novo mundo? Não seriam essas inovações, características do próprio sistema em que vivemos?

Moraes (2009, p. 75) nos ensina que “O modo de produção capitalista necessita azeitar sempre sua capacidade inovadora e reativar permanentemente a cadeia de valor que reforça a acumulação de capital”.

Mas é por reconhecer no interior da relação social de produção da vida a contradição como o motor da luta de classes, é por considerar que a reflexão teórica é produto e processo desta luta concreta, da qual faz parte esta obra em análise, que não podemos deixar esta importante e influente produção da educação física simplesmente jogada “às críticas roedoras dos ratos”.

A educação física precisa usar as TICs a seu favor, não para tornar os seus alunos sujeitos críticos, imunes aos processos de alienação, via programa de televisão, simplesmente porque a alienação é um produto social característico da sociedade capitalista e, se nós queremos realmente desenvolver nos nossos alunos os sentidos e os significados de valores e ideais humanos, emancipados, devemos, antes de tudo, destruir a sociedade do capital, pois não há saída para a humanidade em geral sob o marco da sua produção e reprodução.

“A consciência crítica, a humanização, a elevação dos patamares de civilização só podem ser propostas às novas gerações com base (...)” em uma intervenção socialmente referenciada no interior da escola e nos movimentos sociais da classe trabalhadora e não “(...) com base no seu contexto de vida, na sua linguagem, nas suas novas formas de comunicação e compreensão do mundo, que incluem a tecnologia audiovisual” (BETTI, 1998, p. 149), pois esses

elementos são, eles mesmos, expressões da luta de classes que se trava no interior do modo de produção capitalista cotidianamente.

Os pedagogos da comunicação e da educação física/mídia precisam entender que o capitalismo é um sistema incorrigível para ser destruído simplesmente pela reflexão ou pela consciência crítica dos processos alienantes fixados nas TICs.

A transição a uma nova forma histórica implica (...) a superação do capital e não a escolha de estratégias que auxiliem a 'revitalização da incontrolável força de controle do capital'. Para Mészáros, trata-se da construção de uma ordem na qual o controle sobre todas as atividades da vida passa a ser determinado pela decisão consciente do verdadeiro sujeito produtor da riqueza social: o trabalho" (PANIAGO, 2007, p. 182).

3.4 – UMA SÍNTESE DOS ARGUMENTOS EXPOSTOS

As obras relacionadas à PC e à educação física/comunicação e mídia, embora tenham um tom crítico em relação à sociedade capitalista "(...) não apresentam, claramente, uma proposta alternativa de sociedade, nem configuram um sistema explicativo como ocorre com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia dos Conflitos Sociais" (FREITAS, 2006, p. 23) no âmbito da educação e como ocorrem na abordagem pedagógico crítico-superadora, no âmbito da educação física.

O futuro da escola e do professor não está alicerçado, como querem os teóricos, à vinculação das suas práticas às "novas" tecnologias da informação e comunicação.

Se a escola e o professor terá ou não futuro (PRETO, 2001), não será pela ausência ou presença das TICs; se ela cumprirá ou não o papel histórico de elaboração das aprendizagens, de transmissão do conhecimento, não será por motivos de consciência profissional do professor, mas será, como, aliás, vem sendo, pela própria dinâmica social que presenciamos no passado e estamos presenciando no presente, e que dizem respeito às tendências estruturais da sociedade capitalista.

Se não levarmos em consideração esses elementos estruturais e estruturantes das relações sociais capitalísticas, qualquer reflexão pedagógica, mesmo às que se vinculam ao campo crítico, estarão reforçando uma concepção da formação humana de cunho idealista, unilateral.

São a estas tendências estruturais que estamos atendendo quando defendemos a presença das tecnologias na escola, pois é do processo cada vez mais abstrato do trabalho material, é da conversão do trabalho vivo em trabalho morto que depende a reprodução do capital atualmente.

Desconsiderar isso na análise da relação educação/comunicação e mídia é mistificar o processo educacional e retirar o viés histórico que os espaços de formação, entre eles, a escola, cumpriu nos diferentes modos de produção da existência. Até onde chega os nossos conhecimentos, os chamados “donos do mundo” não mudaram de compreensão sobre o papel de classe que cumpre a escola desde os tempos antigos (PONCE, 2003).

Os professores da PC e da educação física/comunicação e mídia, verdadeiros otimistas críticos²⁷ (CORTELLA, 1999), precisam anunciar, se

²⁷ “Para um *otimista crítico*, o educador é alguém que tem um papel *político-pedagógico*, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os

quiserem se diferenciar das pedagogias neoliberais, em qual modo de produção da vida é possível que os seus alunos e alunas exercitem a “prática da liberdade”, em qual sistema sócio-metabólico é realmente possível a materialização de ações onde os alunos e alunas sejam “operadores principais de suas aprendizagens”.

A educação não pode ser apenas “um ato de aproximação com a realidade”, deve ser necessariamente um ato de compreensão para a superação das relações de produção vigente, o desenvolvimento de uma crítica-superadora do metabolismo capitalista.

Se assim não for, qualquer pedagogia se torna uma prática educativa pseudoconcreta, “(...) que ao produzir um conjunto de conceitos, postulados e técnicas, passa a ter uma função – a de evadir a gênese real das leis que regem as relações sociais de produção no interior do capitalismo” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 79) e que se expressa nas lutas de classe em diferentes espaços institucionais.

Nesse sentido, as reflexões trazidas pelo conjunto dos autores mencionados, cumprem um papel importante ao chamar a atenção para os problemas das TICs no processo educativo. No entanto, ao desconsiderar as questões sócio-históricas de desenvolvimento dessas próprias tecnologias, deixando de situar as relações entre elas e o processo de desenvolvimento do

educadores têm, assim, uma *autonomia relativa*; podemos representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade, com uma via de mão dupla (...). Nós, educadores, estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os *espaços efetivos de inovação* na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição” (CORTELLA, 1999, p. 136 e 137). E assim, cada um na sua instituição, sem explicitar claramente que espaços efetivos de inovação serão esses para além dos espaços escolares (serão os partidos políticos? Algum movimento social organizado? Sindicato dos professores?, entre outros), vamos exercitando a nossa autonomia e determinação relativas.

próprio capitalismo, acaba mistificando o real, velando as leis gerais do desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais, criando com isso, conseqüentemente, uma naturalização dos meios tecnológicos, que pelo simples fato de existirem e estarem presentes no cotidiano dos alunos, devem ser utilizados.

A utilização das TICs, mesmo quando pensada em tom crítico, aparece sem a necessária articulação conteúdo/método ou seja, qual a teoria do conhecimento que estará sendo privilegiada no trato das informações e no uso das tecnologias no desenvolvimento do trabalho pedagógico? Se pensarmos em jornal e televisão, por exemplo, qual a base teórica que potencializará a transformação das informações veiculadas por estes meios em conhecimento escolarizado de cunho superador?

Longe de compreender a opção epistemológica, qualquer que seja, como panfletária, mas sim, como uma materialização da opção ideo-política do intelectual, entre ele, o professor, defendemos a clarificação da mesma para um desenvolvimento consciente das propostas pedagógicas de uso das TIC's.

Defendemos também, como o faz Betti (1998), o diálogo da filosofia com a ciência e vice-versa, mas não como processo interpretativo, de compreensão dos diferentes cenários educacionais apenas, mas como ponto de apoio para a transformação radical da estrutura social.

Ao longo da história, foi assim que os filósofos se comportaram, interpretando para compreender o seu tempo. Mas o nosso tempo é outro e suas relações sociais de produção e reprodução da vida atualmente, requer uma

posição radicalmente crítica²⁸ (NETTO, 2008) por parte de todos que defendem a continuidade da existência humana.

Na escola, compreendida como uma totalidade de menor complexidade, mas não mais simples, que se apresenta articulada com a totalidade complexa, mas, sobretudo, com suas particularidades, a luta de classe passa pela mediação do trabalho pedagógico do professor, pela direção social do conhecimento tanto universal, produzido ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, quanto o trazido pelos alunos, construídos nas suas vivências culturais específicas.

Preservar, revisar, ampliar o conjunto de informações e conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade é uma particularidade básica da escola e, é sobre essas particularidades que o processo de mediação, através da organização do trabalho pedagógico, que não se processa fora das lutas de classes, se materializa.

O trabalho pedagógico que toma as informações e os conhecimentos fixados e produzidos pelas TICs de diferentes tipos e os organizam no interior da escola, só terá sentido e significado se tiver direcionado para um processo de revolucionar as bases materiais, estruturais da sociedade. “A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humana só pode

²⁸ “Gostaria de enfatizar o *radicalmente crítica* de minha fala, pois o senso comum operante entre nós identifica radicalidade e radicalismo como formas de extremismos e, como extremismo é uma coisa que incomoda, ninguém quer ser extremista – o centro é a posição predileta. Porém o centro é a posição predileta da inércia: está no centro quem não teve força para ir para nenhum dos lados. Quero, então, recuperar aqui, etimologicamente, o que significa ser radical. Nas línguas neolatinas, ser radical significa ir à raiz, ou seja, ir ao ‘centro nervoso’; ir ao ‘núcleo duro’ dos fenômenos (...)” (NETTO, 2008, p. 17).

ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX & ENGELS, 2007, p. 533-534).

Nesse sentido, ao defendermos a entrada e o uso das TICs na escola, sem explicitarmos para qual projeto histórico de sociedade devemos caminhar, estamos reafirmando o mesmo discurso pedagógico de outrora, que sempre buscou, mesmo com inovações, adequar-se ao movimento do real, buscando adaptar-se aos novos ventos e desconhecendo a própria dinâmica da sociedade capitalista, desde a sua consolidação, de renovação permanente das suas bases produtivas.

Quando citamos a necessidade de explicitar o projeto histórico socialista como ponto de apoio para o desenvolvimento de uma sociedade sem classes, comunista, nas elaborações teóricas, estamos tomando uma atitude ideo-política que falta às reflexões teóricas dos pedagogos que defendem o uso das TICs nas escolas.

Entendemos que defender a incorporação das TICs na organização do trabalho pedagógico exige a explicitação da base técnica, do arcabouço teórico-metodológico onde deverá assentar esta base e a perspectiva teleológica da demanda tecnológica, objetivada pelo desenvolvimento histórico do conjunto da humanidade no seu intercâmbio com a natureza e apropriada privadamente pela dinâmica capitalista.

Esta dinâmica do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, entendemos, põe o socialismo/comunismo²⁹ como uma possibilidade. Mas uma

²⁹ “O comunismo não é para nós um estado que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes”. (MARX & ENGELS).

possibilidade não é uma realidade. Converter uma possibilidade em realidade demanda vontade política e organização dos homens e das mulheres, pressupõe o conhecimento de que a emancipação humana se faz com prática revolucionária, e não como querem alguns intelectuais da educação e da educação física contemporânea, que se aproximando de uma perspectiva crítica, porém idealista. Tal como os neo-hegelianos, ou os hegelianos de esquerda, querem transformar a sociedade pela transformação das ideias, advogando que, mudando o estado da consciência dos indivíduos, que de ingênuo passaria a ser crítico, estaríamos mudando a realidade que é construída sócio-historicamente pelo conjunto das ações humanas.

Para os representantes do pensamento neo-hegelianos, cujos mais famosos são Bruno Bauer, Max Stimer e Moses Hess (LOWY, 2003), “(...) o importante era o espírito e a luta para mudar a sociedade, era uma luta espiritual, uma luta crítica. (...). Eles acreditavam que criticando as ideias erradas, transformando a consciência dos homens, transformariam a sociedade” (p. 23).

São essas ideias que são evocadas para o processo de trabalho com os meios.

As finalidades maiores da educação, seu papel social, contemplam, no projeto iluminista, a alfabetização em todas as linguagens e técnicas. Formar a criança capaz de refletir, criar e se expressar em todas as linguagens e usando todos os meios técnicos disponíveis na sociedade: eis um objetivo essencial de qualquer sistema de ensino (BELLONI, 2002, p. 36).

É nesse sentido que a explicitação do projeto histórico é necessário, pois não basta dizer que é preciso desenvolver um aluno crítico, uma aluna reflexiva

frente às mensagens midiáticas capazes de “refletir, criar e se expressar em todas as linguagens e usando todos os meios técnicos disponíveis na sociedade” se não tivermos e dissermos claramente para quê toda essa capacidade criativa e reflexiva.

Não é suficiente dizer que a escola só terá futuro caso se integre aos artefatos tecnológicos se não explicitarmos, teleologicamente, que futuro é que queremos e para qual tipo de humanidade, e o futuro é agora, é já!!! Se esse pensamento do iluminismo representou um avanço histórico no desenvolvimento do pensamento contra a opressão de determinadas classes dominantes em um particular momento histórico-social, o mesmo não atende às necessidades de emancipação do sujeito na sociedade atual, onde os processos técnicos e tecnológicos desenvolvidos ao longo do *devoir* humano, são colocados contra a própria humanidade, esgotando o desenvolvimento das forças produtivas e se expressando em guerras, em silenciamento de informações, em manipulação de imagens e várias outras mediações³⁰, só possíveis de serem desmascaradas, nos interstícios constituídos pela contradição do movimento do capital.

As TICs permitem uma extensa subsunção do trabalho intelectual e a intelectualização geral dos processos de trabalho tradicionais e do próprio

³⁰ Nos anos da guerra fria, a CIA, agência secreta norte-americana, desenvolveu um projeto de propaganda cultural com claras intenções de persuadir os europeus, que a época, “nutria simpatias pelo socialismo do que desejariam os norte-americanos. Nasceu assim um ‘consórcio’ que, de uma tacada só, se encarregaria de mostrar o quanto o comunismo era mau e quanto a política externa dos EUA era boa para o mundo”. Filmes como *A revolução dos bichos* e *1984* foram produzidos pela própria CIA. “A empresa hollywoodiana, nesses casos, foi meramente contratada”. Tudo isso e mais algumas coisas se encontram no livro *Quem Pagou a Conta?*, da autora britânica Francês Stonor Saunders. Segundo a revista *Carta Capital*, nº 481 (06 de fevereiro de 2008), “A intenção do trabalho (...) é mostrar que, até hoje, a cultura consumida no Ocidente é, em parte, aquela que um dia a CIA chancelou”. Atualmente “(...) 150 mil horas de filmes, seriados e eventos esportivos oriundos dos Estados unidos são apresentados mensalmente nas emissoras de TV dos países latino-americanos”. (MORAES, 2006, p. 36).

consumo. Nessas condições, a relação entre conhecimento, poder, produção material se altera profundamente, mantendo-se, não obstante, intacta a essência do fenômeno. Informação e conhecimento não passam a determinar, tanto quanto o trabalho, o valor, pois não existe conhecimento ou informação produtiva em abstrato, desvinculado do próprio trabalho. Trabalho informacional, trabalho intelectual são expressões adequadas para definir a nova situação, em que o que se extrai do trabalhador, como fonte da mais valia, não são mais prioritariamente suas energias físicas, mas mentais.

Nesse sentido, soam falsas as boas intenções dos pedagogos da comunicação e da educação física/comunicação e mídia. Falta a eles, uma análise mais consistente da realidade concreta, uma referência de análise da realidade capitalista – ou vivemos em algum outro sistema de produção e reprodução da existência? – que dê conta de compreender as leis gerais de desenvolvimento do capital.

Há certamente pontos discutíveis em torno da obra marxiana, mas o máximo de consciência possível, de que ele responsável como porta-voz, significa uma coerência possível e não uma coerência total, o que nos permite inferir que aqueles que constituem uma dada visão de mundo também expressam uma consciência relativa. Entretanto, embora hajam pontos discutíveis e limites vinculados ao universo histórico de então, o projeto expresso por essa visão de mundo norteia o debate contemporâneo, posto que o capital, como expressão social, se configura como aprisionador da realização humana (ARAUJO, 2005, p. 65).

Considerar o crescente desenvolvimento das TICs sem levar em consideração as relações de produção inerentes ao capitalismo, a propriedade privada dos meios de produção da vida é desenvolver um raciocínio falso sobre esse fenômeno social, naturalizando-os, desconhecendo os nexos e as relações contraditórias do processo educacional no âmbito do sistema capitalista.

(...) o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação (TONET, 2007, p. 81).

O puro desenvolvimento tecnológico não fará frente a uma educação para além do capital nem, tampouco, as análises singulares e específicas dos fenômenos atuais do capitalismo.

Dizer que o real não pode ser explicado e entendido na dinâmica complexa e contraditória da totalidade social, defendendo como possibilidade possível de explicação dos fenômenos a descrição, a fragmentação e o isolamento dos mesmos da estrutura social da qual emergem, substituindo o sujeito histórico que se encontra na condição de aluno e aluna por uma análise dos discursos que emergem das experiências particulares, singulares desses mesmos alunos e alunas e, daí, retirando inferências explicativas do seu cotidiano, cotidiano esse também isento de conteúdo histórico-social, não ajudará na formação de um ser humano verdadeiramente crítico, com capacidades reflexivas amplas, emancipados, pois, no plano político/humano.

A utilização das TIC's no interior dos processos de organização do trabalho pedagógico deve ser orientada não apenas para uma compreensão crítica, reflexiva, autônoma dos sujeitos frente aos conteúdos midiáticos mas sim, como parte importante do projeto de formação humana omnilateral que só será possível, realmente, em um outro projeto histórico de sociedade, o projeto socialista/comunista.

Sem ter clareza desses objetivos, todos os discursos, todas as reflexões, mesmo as bem intencionadas como as que se apresentam na PC e na educação física/comunicação e mídia, não passarão disso: de discursos e de reflexões bem intencionadas, que não se sustentam quando buscamos explicações no interior dos diferentes modos de organizarmos a nossa existência, do nosso ancestral primitivo, aos novos processos de reestruturação do capital.

4 – DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO CRÍTICO-SUPERADOR: O USO DAS TIC'S NOS PROCESSOS DIAGNÓSTICOS, JUDICATIVOS E TELEOLÓGICOS EM DIREÇÃO À EMANCIPAÇÃO HUMANA

A formação de um novo homem e de uma nova mulher é concomitantemente intrínseca e necessária ao desenvolvimento de uma nova sociedade. Nesse sentido, os processos educacionais aparecem como elementos centrais para a efetivação de uma nova formação societária. Junto com os processos educacionais aparece o trabalho, elemento que principia o processo educativo. Em síntese, “A *educação* aparece, junto com o *trabalho*, como atividade fundamental e inerente à história das formações sociais”. (MEKSENAS, 2002, p. 19).

No entanto, a simples compreensão desta relação não é suficiente para o desenvolvimento de um outro projeto histórico, pois ambas se dão no interior de uma das mais sólidas instituições capitalistas: a escola. Esta, tal como foi projetada em toda a sua dinâmica funcional tem como princípio básico a reprodução de sentidos e significados que ajudem ao recrudescimento do sistema. A organização espacial, a seleção dos conteúdos, a organização didática e metodológica do conhecimento, a avaliação destes, dentre outros elementos, fazem parte deste contexto e auxiliam no processo de objetivação de um gênero humano alienado.

A dinâmica própria presente na materialização dos elementos supra citados tem como pressuposto básico uma lógica formal, lógica essa inerente ao capital e que precisa ser rompida se quisermos desenvolver não um processo

reprodutivista no contexto educacional, mas uma conduta revolucionária, transformadora do *status quo* vigente.

Segundo Mészáros (2005, p. 27), “É (...) necessário romper a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Endossamos essa assertiva ao mesmo tempo em que a completamos, dizendo que também é necessário o desenvolvimento educacional sobre outras bases se quisermos romper com a lógica do capital.

Nesse sentido, o pensamento de uma alternativa educacional deve estar em consonância com a formação humana em uma perspectiva omnilateral³¹, única capaz de romper com a perspectiva unilateralizante da escola capitalista.

Uma questão aqui se coloca. Afirmamos acima que a escola é uma das instituições mais sólidas da sociedade capitalista, pensada e desenvolvida para a reprodução dos valores concernentes a sua reprodução. Diante disso, é possível, no interior desta instituição, o desenvolvimento de uma prática educacional alternativa ao capital e ao sistema capitalista? É possível o desenvolvimento desse sujeito omnilateral no interior de uma instituição que potencializa a formação unilateral? É possível o desenvolvimento de um sujeito que pense tendo como referência elementos de base social materialmente presente apenas no movimento de nosso pensamento?

Para Manacorda (1991, p. 84), essa possibilidade de formação humana omnilateral, que para nós encerra uma possível resposta a todas as questões levantadas acima, se apresenta como uma “tendência contraditoriamente posta e

³¹ Segundo Manacorda (2007, p. 89-90), a omnilateralidade “É, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

negada pela sociedade moderna e já passível de assumir como objetivo consciente”, como possibilidade de superação da unilateralidade, que ao contrário da forma como é posta pelos pedagogos da comunicação e pelos da educação física/mídia, ora enfatizando o professor, ora enfatizando o aluno – esse mais do que o outro –, diz respeito ao método que subordinará o conhecimento, método esse que, obviamente, levará em consideração as questões concretas do sujeito aluno, mas não para atender as suas condições cognitivas, seus interesses pessoais e, sim, partindo delas, buscar superá-las em direção a um patamar mais rico do conhecimento.

Compreendemos que o professor tem como desafio, na organização do seu trabalho pedagógico, transformar as informações presentes nos suportes tecnológicos de informação e comunicação em conhecimento crítico-superador e, para tanto, os professores devem conhecer os elementos que fundamentam a teoria do conhecimento da qual ele toma como referência para desenvolver o seu trabalho no interior da escola.

Esse problema se põe também para a formação do professor, quase sempre embasada nas teorias da moda e desconhecimento completo da base epistemológica que calça a teoria, dessa forma, o princípio que organiza o pensamento e o conhecimento pode ser qualquer um, desde que satisfaça os anseios atuais dos meus alunos e atendam às expectativas imediatas da escola, “Tais reducionismo levam, como consequência, a práticas educativas também reducionistas” (KLEIN, 2003, p. 40).

4.1 – Significado social da atividade pedagógica

Para que práticas educativas reducionistas não ocorram, é fundamental a compreensão do significado do trabalho pedagógico por parte do professor e da função social desta e da escola em seu conjunto para o entendimento da construção da individualidade do sujeito aluno, individualidade esta desenvolvida pelo trabalho como princípio educativo.

Nos *Manuscritos Econômico-filosófico*, Marx (2004) busca entender, dentre outras coisas, a consistência da natureza humana, encontrando no trabalho o conteúdo desta natureza ou “essência humana”. Nesses termos, o ser humano é constituído não pela natureza, mas pela relação com esta através do trabalho. É pelo trabalho que a humanidade produz e reproduz a sua existência.

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (LESSA & TONET, 2008, p. 17).

O trabalho pedagógico deve buscar transmitir o saber historicamente construído de forma a ser assimilado criticamente, reconhecendo os nexos e as relações entre distintos fenômenos sociais. Isso é muito mais do que simplesmente aprender “gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, e [estabelecer] processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos” (MORAN, 2001, p. 24) ou então dizer que

É preciso avançar. (...) ultrapassar as relações com os suportes tecnológicos, possibilitando comunicações entre os sujeitos, e destes com os suportes tradicionalmente aceitos pela escola (livros, periódicos), até os mais atuais e muitas vezes não explorados no âmbito escolar (vídeo, *games*, televisão, Internet) (PORTO, 2000, p. 49)

sem nenhuma menção sobre ultrapassar, ir além das relações sociais capitalísticas onde se dão os intercâmbios entre os alunos e os meios tecnológicos, entre a produção, fixação, distribuição e consumo destes artefatos tecnológicos que, nada mais é, do que mais uma mercadoria que deve servir a própria reprodução do capital e não, necessariamente, a incorporação, por parte dos alunos e alunas do que existe de mais avançado do saber historicamente construído e que permita a sua formação omnilateral, é reproduzir, nos alunos e alunas, sob o discurso da criticidade, os processos de internalizações de valores necessários à reprodução do capital.

A educação em uma perspectiva crítico-superadora é, no sentido pensado pelo materialismo histórico dialético e situada especificamente no âmbito escolar, indispensável à formação humana omnilateral. Nesse sentido, cabe à escola não a transmissão de qualquer saber, seja este oriundo dos suportes tradicionais como os livros e os periódicos ou daqueles mais atuais, como televisão, vídeos, games, Internet, cd-rom, etc, mas , sim, independente dos suportes tecnológicos existentes no seu interior ou trazidos pelas experiências dos alunos e alunas, transmitir o saber desenvolvido e acumulado pela humanidade de forma lógica e metódica, tomando a dialética como princípio organizador do pensamento, como lógica e teoria do conhecimento, e não simples diálogos entre sujeitos comunicantes que buscam o consenso possível sobre uma determinada

problemática, trazida pelo professor, a partir de um programa de televisão, um recorte de jornal ou coisa que o valha ou pelos alunos e alunas, das suas experiências cotidianas.

Isso não significa em hipótese alguma o desconhecimento da importância das experiências dos alunos e alunas fora da escola, nem tampouco do não reconhecimento das possibilidades que programas televisivos, notícias de jornais entre outros, devam ser negligenciados pelos professores. O fulcro central que se está defendendo aqui é que se essas informações, esses conhecimentos não forem atrelados, na organização do trabalho pedagógico do professor, a defesa de um projeto histórico claramente definido, com o questionamento em relação à base onde se ergue as determinações da reprodução social e suas diferentes mediações dialéticas, complexas e contraditórias, nós estaremos tornando a escola e os suportes tecnológicos existentes, instrumentos de reprodução do capital.

Os desafios postos para a educação, de uma forma geral, e para a educação física escolar em particular, frente ao processo de reestruturação produtiva pelo qual passa a sociedade capitalista mundial e suas conseqüências na organização escolar e no mundo do trabalho na ordem do capital (DIAS, 1997), são muitos, exigindo um esforço de reflexão e ação profunda de todos os que se preocupam com a formação humana que interessa a construção de uma nova ordem social: a sociedade socialista/comunista.

Os processos característicos da informatização dos processos de produção, consubstanciada, como já enfatizamos, pela necessidade que o próprio capital tem de revolucionar suas bases reprodutivas, trazem no seu bojo

negatividades, como, por exemplo, o desemprego estrutural. Mas, de forma dialética, trazem também elementos de positivities como, por exemplo, a necessidade de ampliação das capacidades abstratas do trabalhador, que devem ser trabalhadas por todos os que desejam uma mudança não só da consciência dos alunos e alunas, mas do próprio sistema metabólico do capital.

Não que estejamos querendo afirmar que agora, pelo processo de reestruturação do capital, o conhecimento apropriado pelo trabalhador se distinguirá qualitativamente do conhecimento historicamente determinado, necessário de ser conhecido para que o trabalhador seja submetido a novos tipos de exploração da sua força de trabalho pelo capital.

Quanto à proposição segundo a qual uma vasta difusão de conhecimento e o cultivo de um alto padrão de inteligência é o objetivo adotado de bom grado pelo moderno Estado capitalista (...) ela é bastante ridícula e obviamente de caráter demasiadamente apologético para ser considerada, mesmo por um momento, como um argumento sério a favor das causas com que se reivindica a melhoria da educação, de inspiração democrática, e politicamente lúcidas, sob condições de domínio do capital sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 71).

O que estamos afirmando é que “agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz [a uma ordem social qualitativamente diferente] como é também necessário e urgente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 71). A crise estrutural do capital está a exigir de maneira cada vez mais intensiva e extensiva, a incorporação da ciência e da tecnologia nos seus processos produtivos, determinando, com isso, muito a contragosto, uma ampliação da formação do trabalhador. Ampliação mínima e exploração máxima, é bem verdade, mas, ainda

assim, ampliação, que deve ser potencializada não para o mercado, mas para a emancipação humana.

Não obstante, a educação na sociedade capitalista voltar-se para o desenvolvimento de competências que sirvam ao sistema produtivo, ao mercado de trabalho, as brechas que se abrem em função das exigências estruturais do capital podem e devem ser aproveitadas para um desenvolvimento contra-hegemônico do próprio capital.

(...) a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. (...) trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certa' (...) (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

Partindo desta compreensão, da relação historicamente constituída de um pensamento educacional de classe que objetiva simplesmente a reprodução do capital, o objetivo central do processo de organização do trabalho pedagógico deve ser o de perseguir uma formulação de proposta pedagógica que esteja sintonizada com o processo de emancipação humana, de formação omnilateral do trabalhador em contraposição à formação unilateral do capital.

Uma das arenas possíveis de disputa desse projeto histórico diferente é a escola e todo o conjunto, complexo e contraditório, de elementos que dela fazem parte. Entre esses elementos, a questão da organização do trabalho pedagógico é de fundamental importância, já que é através das relações pedagógicas que poderemos materializar, com todas as limitações próprias da dinâmica de uma escola capitalista, possíveis práticas de caráter emancipatório.

4.2 – A dinâmica pedagógica nas proposições das tecnologias da informação e comunicação na PC e na educação física/comunicação e mídia

Perseguindo a questão de como articular a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva omnilateral, tomando as tecnologias da informação e comunicação como suporte técnico deste fazer pedagógico crítico-superador, reconhecemos a necessidade de analisar duas obras que consideramos, pela sua penetração no campo acadêmico e por reunir autores que se constituem como importantes referências no debate atual da relação entre educação e comunicação, fundamentais para a compreensão do *estado da arte* desta discussão pedagógica específica.

Ampliar as fontes para a análise seria escrever mais do mesmo. Mais do mesmo porque os fundamentos metodológicos dos estudos relacionados as TICs são muito semelhantes. Em geral adotam a crítica ao caráter pedagógico livresco, tradicional, linear, sem levar em consideração a forma criticada com o conteúdo do sistema capitalista da época em que esses modelos são adotados e apregoam a educação crítica, reflexiva, colaborativa, criativa, interativa, um saber compartilhado, entre outros, sem levar em consideração mais uma vez, que esses são os valores hoje defendidos pelas corporações do sistema capitalista.

Trabalhar em grupo, ser criativo, dinâmico, inovador, com capacidades cognitivas diferenciadas, são condições para o trabalhador do século XXI justamente porque o sistema metabólico do capital assim está a exigir, são elementos que fazem parte da configuração que o trabalho começa a assumir que,

na essência não mudou, pois continua, objetivamente, com o intuito de extração cada vez mais intensiva da mais-valia.

E isso, evidentemente, sem garantia alguma da chamada empregabilidade que também está a cargo do trabalhador, já que vagas existem, o problema é que os trabalhadores não estão preparados para ocuparem as vagas que surgem a todo momento em uma sociedade dinâmica, em que determinadas informações e conhecimentos, assumem força produtiva para a ampliação do capital.

É como se os educadores que apregoam, com uma certa razão, a necessidade da incorporação das TICs no ambiente escolar, tivessem bebido “água do elébero” e esquecidos de que a educação no interior do capital busca servir, em última instância, ao capital e a todos os processos inerentes ao seu metabolismo.

A burguesia renascentista, assim como a burguesia financeira contemporânea, também defendia uma nova educação para o novo mundo que surgia das entranhas do feudalismo. Rabelais, que expressava os desejos mais íntimos desta época, reconhecia como monótono e tirânico o ensino da Idade Média “(...) em que os jovens passavam do *trivium* ao *quadrivium*, numa monotonia sem fim. Queria, portanto, para o seu Gargântua, a água do elébero para eliminar-lhe da memória a velha educação, e deixar limpa a sua alma para o novo ensino” (PONCE, 2003, P. 111).

Também era desejo de Lutero mudar a educação em função do novo tempo que se avizinhava. O frade representante da *Reforma* “(...) ao recordar os seus anos de estudante em Magdeburgo, desaprovava essas escolas em que um jovem passava vinte ou trinta anos estudando Donato e Alexandre, sem aprender

uma única palavra. Surgiu um novo mundo [dizia ele no século XVI e os pedagogos das TICs, atualmente] em que as coisas se passam de um modo bem distintos” (PONCE, 2003, p. 111).

A tecnologia da informação (TI), que impacta de forma às vezes assustadora a sociedade atual, tornou-se um grande desafiador da escola. O discurso da tecnologia alerta para a necessidade imperiosa da escola modernizar-se, sob pena de se transformar em apêndice anacrônico da sociedade. Essa TI marca um novo tempo e se está exigir à escola que a incorpore para que se torne contemporânea de uma Sociedade do Conhecimento (MARINHO, 2002, p. 41).

Rabelais, Lutero e, também, Montaigne, “(...) que falava como um representante [dos] nobres, (...) exigia para o jovem de ascendência nobre, para o qual planejava uma educação, um tipo de ensino diferente do que tinha recebido até agora” (PONCE, 2003, p. 113), concordariam com o pensamento de Marinho, desenvolvido cinco século depois.

Não estamos aqui defendendo uma educação longe desses princípios mas sim, orientada para uma outra forma de produção da existência por entender que os problemas da divisão social do trabalho que hoje, assim como ontem, se reproduz no interior das escolas e das fábricas, continuará “enquanto o capital for o principal regulador do metabolismo social fundamental” (MÉSZÁROS, 2004, p. 144).

Com uma ou outras diferenças não substantivas, em função dos limites impostos pelas referências teóricas utilizadas nas suas reflexões, os representantes da PC e da educação física/mídia evidenciam os seguinte elementos:

- a) apresentam a escola como se a mesma gozasse de autonomia sobre ela mesma e não sofresse influência do modo de produção em que se constitui;
- b) a justificativa para que o professor se utilize das tecnologias de informação e comunicação em suas aulas se fundamenta na subjetividade do aluno e aluna, que no seu cotidiano, já se familiarizou com as tecnologias;
- c) uma outra questão sobre a necessidade de utilização das TICs se deve a sua característica sedutora e muito mais dinâmica do que os suportes tradicionais (livro, por exemplo). Isso obriga o professor a utilizar as “novas” tecnologias, se assim não for, o risco da aula se tornar entediante, obsoleta, sem sentido e significado para o aluno é bastante alto;
- d) mesmo as reflexões que se encontram no plano progressista e que advogam o desenvolvimento de um aluno/aluna crítico, reflexivo, criativo, frente às mensagens midiáticas não há uma defesa explícita sobre que projeto histórico deve ser perseguido na organização do trato com o conhecimento trabalhado tomando como suporte as TICs;
- e) a crítica que enfatiza a necessidade de mudança na organização do trabalho pedagógico via utilização das TICs desconsidera o processo de reestruturação do capital como fundamento desta necessidade;

- f) as proposições de educação para a mídia não mencionam elementos de articulações com as questões nucleares do currículo escolar, dando aparência de uma falta de articulação com o projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, a escola não está construindo possibilidades de atividade humana inteligente, racional, desalienadora. Ao problematizar o trabalho pedagógico e sua base tecnológica – a utilização das TICs – o fazemos a partir da constatação de que estão sendo negados espaços, tempos, conteúdos relevantes para as crianças e jovens nos currículos escolares em decorrência, também, da crescente diminuição dos espaços públicos nas escolas e em seu entorno para as práticas auto-determinadas e do crescente tempo empregado na transmissão e consumo de mensagens veiculadas por meios informacionais e comunicacionais tecnológicos.

Esta constatação é evidente, principalmente nas escolas da rede pública e foi confirmada em estudos que foram desenvolvidos pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA nas 16 escolas do entorno da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A consequência social da negação de conteúdos e espaços educativos para as crianças e jovens, no campo da cultura corporal, a partir da escola pública é, de imediato, o não “letramento” das mesmas conforme demonstram os dados do PISA³² que é um programa internacional de avaliação comparada, cuja

³²“O Pisa (...) é de responsabilidade da OCDE e visa avaliar se, ao completarem a escolaridade obrigatória, em torno dos 15 anos, os jovens dominam as competências essenciais que lhes possibilitem continuar aprendendo ao longo da vida. Avaliam-se competências em três domínios: leitura, matemática e ciências”. (DÓRIA, p. 03, 2007).

principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O termo “letramento” diz respeito à amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências globais dos estudantes que pode ser avaliadas. Isto implica na verificação da operacionalização de esquemas cognitivos que se expressam em todas as possibilidades de ação humana, de atividade humana, de trabalho humano, em termos de:

- conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio, por exemplo, as estruturas de conhecimento – dados do real, aprofundamento, ampliação de conhecimentos sobre cultura corporal. Isto diz respeito à compreensão da gênese do conhecimento;

- processos a serem executados – para domínio de técnicas, controles e plasticidade corporal e de idéias. Isto diz respeito à estrutura lógica do conhecimento, das categorias e leis do desenvolvimento do pensamento;

- contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados – nas condições das classes sociais, a educação, saúde, lazer, turismo, treino de alto rendimento, entre outros. Isto diz respeito à organicidade, utilidade no modo de vida concreto dos conhecimentos desenvolvidos.

A concepção de aprendizagem que defendemos, e que transcendendo padrões oficiais, é de uma aprendizagem dinâmica, na qual os conhecimentos e habilidades vão sendo continuamente adquiridos, de forma espiralada, por aproximações sucessivas e, onde a atividade consciente, os espaços, as orientações, os mais experientes, os acúmulos, são relevantes para adaptações

bem sucedidas e novas aprendizagens, em situações de constante transformação. Para aprender efetivamente para toda a vida, todos nós necessitamos de uma base sólida em domínios-chave, necessitamos desenvolver conceitos, definições, categorias e leis do pensamento além de sermos capazes de organizar e gerir nosso aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado que permitam elevar o concreto ao concreto no pensamento enquanto atividade humana. Métodos de pensamento que nos permitam estabelecer nexos, relações e determinações históricas são imprescindíveis para sermos humanos. Estes esquemas próprios do ser humano se referem a todos os campos da ciência, arte e cultura em geral. Eles dizem respeito à racionalidade humana, desenvolvida em séculos e séculos de trabalho humano para garantir a vida. Neste sentido, estes processos não estão ausentes do campo da cultura corporal onde também se exige, domínio de conceitos, categorias, leis, esquemas de pensamento, habilidades e competências, sem as quais não se constrói a cultura corporal. O que nós perguntamos é sobre o uso das TICs, enquanto base tecnológica do trabalho pedagógico e as responsabilidades da escola pública na formação dos estudantes.

Podemos perguntar, portanto, se a escola em geral e em especial o trabalho pedagógico na Educação Física, na forma como está constituído, na base das TICs, garante, com seu conteúdo, que os estudantes dominem:

1. Conceitos científicos, necessários para compreender fenômenos do campo da cultura corporal e as mudanças decorrentes de atividades humanas. O estudante é capaz de

compreender e relacionar os conteúdos da educação física com sua educação, saúde, treinamento e lazer? Com sua relação com a natureza e com seus semelhantes?

2. Processos científicos, centrados na capacidade de adquirir, interpretar e agir com base em evidências no campo da cultura corporal, processos estes que se relacionam com reconhecimento de questões científicas, identificação de evidências, elaboração de conclusões, comunicação dessas conclusões, demonstração da compreensão de conceitos científicos, pensamento reflexivo crítico, com radicalidade, na totalidade e de conjunto?
3. Situações científicas, selecionadas principalmente do modo de vida das pessoas e modos de agir em tais situações relacionadas ao campo da cultura corporal, no que diz respeito, principalmente, aos âmbitos da educação, saúde, lazer, treinamento, relacionados a modos de vida de acordo com as classes sociais?

O que os dados nos apontam, a partir de avaliações institucionais, é que a escola não está desenvolvendo a atitude científica de crianças e jovens e isto, é evidente na dificuldade de formulação de conceitos, na utilização de categorias e leis do pensamento e na posição perante as situações concretas da vida, de forma

alienada, ou seja, sem se reconhecerem com as situações e nas situações. Segundo Shardakov (1968) a construção histórica do homem pelo trabalho, determina as posições que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos. O pensamento crítico constitui uma prova das ações, resoluções, criações e ideias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. São portanto, nas ações concretas que identificamos a atitude crítica e isto não é evidente na maioria dos estudantes.

Shardakov (1968), assinala cinco condições para que se desenvolva essa atitude crítica:

- Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes;
- Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados;
- Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido;

- Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos;
- Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar.

O que constatamos pelos dados do próprio governo é que a escola continua mantendo a divisão social do trabalho e em seu interior – não de forma mecânica, mas por mediações –, expressa a organização do trabalho alienado em geral, expresso na organização do trabalho pedagógico alienado – social, intelectual e economicamente, na alienação da gestão da escola, cada vez mais inútil aos trabalhadores, na forma como se encontram atualmente sucateada e esvaziada de conteúdos e tudo isto, apesar das TICs.

Nesse sentido, mesmo com a alteração da base tecnológica na organização do trabalho pedagógico se a isto não estiver articulado um projeto histórico de sociedade que se quer construir, pouco ou nada avança a educação, porque continuamos separando a educação escolarizada da vida concreta e assim, compromete-se a formação humana omnilateral.

Assim como a matemática, as ciências, a língua portuguesa entre outros, a cultura corporal está presente na vida das pessoas em diferentes contextos, variando de situações pessoais ou particulares à situação de classe, até questões públicas mais amplas, incluindo, algumas vezes, questões globais como, por

exemplo, o projeto³³ desenvolvido em 2002 pelo Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, que

(...) reuniu uma Força Tarefa com intuito de envolver o esporte no sistema das Nações Unidas. Tal esforço foi registrado em um documento denominado *Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio* (PENNA & NOZAKI, 2007, p. 206 e 207).

A Copa do Mundo no Brasil em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016 comprovarão que temos sim, “esporte para o povo”, alienado, mas não temos educação esportiva, ou seja, não temos “letramento” de nossas crianças e jovens nas aulas de educação física e isso apesar do uso intensivo das TICs na base técnica de organização do trabalho pedagógico.

O que os conhecimentos acumulados pelo conjunto das produções internas do grupo LEPEL/FACED/UFBa tem comprovado é que as crianças e jovens não dominam conhecimentos científicos próprios do campo da cultura

³³ Este projeto é parte constitutiva de um projeto mais amplo também desenvolvido pela ONU em 2000 e que definiu a chamada “(...) *Metas do Milênio*, para garantir a qualidade de vida e a diminuição da pobreza em todo o mundo”. (PENNA & NOZAKI, 2007, p. 206), No entanto, passado nove anos do bem intencionado projeto, o que temos é a ampliação da pobreza, da fome e, portanto, da diminuição da qualidade de vida dos povos no mundo. No último dia 16 de outubro deste ano de 2009, um texto lançado na rede mundial de computadores pela Rede Social de Voluntários e ONGs do Brasil, Planeta Voluntário, apontava alguns indicadores sociais assustadores, mas que demonstram, mais uma vez, a inviabilidade do sistema metabólico do capital em solucionar os seus problemas estruturais que impedem a emancipação humana. Segundo o documento, “Há 800 milhões de pessoas desnutridas no mundo, um bilhão de pessoas passando fome, 30 mil crianças morrem de fome a cada dia, 15 milhões a cada ano, um terço das crianças dos países em desenvolvimento apresentam atraso no crescimento físico e intelectual, 1,3 bilhão de pessoas no mundo não dispõe de água potável, 40% das mulheres dos países em desenvolvimento são anêmicas e encontram-se abaixo do peso. Uma pessoa a cada sete padece de fome no mundo. A cada dia 275 mil pessoas começam a passar fome ao redor do mundo”. Apensar da ampliação intensiva e extensiva da ciência e da tecnologia na produção de alimentos, “O Brasil é o 9º país com o maior número de pessoas com fome, tem 15 milhões de crianças desnutridas. 45% de suas crianças menores de cinco anos sofrem de anemia crônica. O Brasil é o 5º país do mundo em extensão territorial, ocupando metade da área do continente sul-americano. Há cerca de 20 anos, aumentaram o fornecimento de energia elétrica e o número de estradas pavimentadas, além de um enorme crescimento industrial. Nada disso, entretanto, serviu para combater a pobreza, a má nutrição e as doenças endêmicas. Em 1987, no Brasil, quase 40% da população (50 milhões de pessoas) vivia em extrema pobreza. Nos dias de hoje, um terço da população ainda é mal nutrida, 9% das crianças morrem antes de completar um ano de vida e 37% do total são trabalhadores rurais sem-terras”

corporal, não desenvolvem habilidades e muito menos competências globais para aplicar tais conhecimentos em situações concretas da vida, o que as torna “passivas” frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e da beleza, uma das mais lucrativas da atualidade e que cultua a imagem do “mais alto, mais forte, mais veloz”, com seus padrões estéticos individualistas, egoístas e competitivistas. Estes são três complexos sistemas de rendimentos e lucros baseados na alienação e na passividade dos seres humanos, alienação e passividade somente possível mediante a manutenção da ignorância da população, no seu modo de vida.

Negar espaços, conteúdos, tempos, orientações, conhecimentos, a partir da escola, também no campo da cultura corporal é submeter o povo à ignorância e este é um dos maiores crimes morais contra uma nação.

Hobsbawm (1998) argumenta que durante o século XX a barbárie esteve em crescimento e que não há nenhum indício de que este crescimento esteja no fim, apesar do desenvolvimento das TICs no processo de produção e reprodução do sistema de vida atual.

A barbárie, para Hobsbawm (1998), significa duas coisas: 1. ruptura e colapso dos sistemas de regras e comportamento moral pelos quais todas as sociedades controlam as relações entre seus membros e, entre seus membros e membros de outras sociedades; 2. a reversão do projeto histórico que tem suas raízes no Iluminismo com suas tradicionais bandeiras “Vida, Liberdade, Busca da Felicidade”, ou, “Igualdade, Liberdade, Fraternidade” entre outras.

Frente à impossibilidade de sustentar tais bandeiras, no modo de produção da vida subsumido pela lógica do capital e sua correspondente cultura,

no capitalismo, consolida-se o colapso geral da civilização. As forças destrutivas crescem mais que as forças produtivas. Fazemos referência a esta explicação porque a barbárie está evidente nas escolas públicas, na negação de espaços e conhecimentos, na manipulação através da base tecnológica com utilização das TICs, também, na Educação Física para as crianças e jovens.

A partir destas explicações nos indagamos sobre a escola e seu importante papel na socialização das crianças, não para o trabalho alienado, mas para a formação humana emancipada, omnilateral. Nos perguntamos não pelo esporte para o povo, transmitido pelas corporações de mídia, mas, sim, pelos esportes coletivos auto-determinados que exercem um papel de suma importância no processo de auto-organização de crianças e jovens para a ação. Nos perguntamos pela iniciação esportiva, sem o que não existe possibilidade de opção consciente para a prática esportiva. Nos perguntamos pela política cultural de educação de uma nação que se quer soberana, independente, com um povo feliz. Nos perguntamos sobre a organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento esporte, tomando como elementos mediador, o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação

Essas são perguntas que nos remetem a contradições no interior da escola, na organização do trabalho pedagógico e que nos fazem questionar as relações entre a utilização das TICs no âmbito da Educação Física proposto pela educação física/comunicação e mídia especificamente e pela PC, de maneira geral.

A história tem demonstrado a necessidade vital da humanidade de se educar na perspectiva emancipatória, crítico-superadora, que aponte para uma educação para além da alienação como tem sido a educação no marco do modo do capital organizar a vida. Tem demonstrado também, que “Muitas estratégias políticas ‘inovadoras’ se propuseram a corrigir os rumos desumanizadores e desestabilizadores do desenvolvimento capitalista. No entanto, o que se verificou foi a falência de todas elas.” (PANIAGO, 2007, p. 13).

4.3 – Proposição didática-pedagógica do ensino do esporte em uma perspectiva crítico-superadora: as TICs no processo de organização do trabalho pedagógico

O reconhecimento da possibilidade de organizar o trabalho pedagógico crítico-superador com o uso das TICs passa pela necessária constatação dos limites desta proposição no interior da escola capitalista que se configura como

(...) uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função (FREITAS, 2003, p. 14),

que aparece para Mészáros (2005) muito claramente no processo de internalização de valores, induzindo ao conformismo e a passividade dos sujeitos sociais.

(...) o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais

principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2005, p 11-12).

Em Freitas (2003), vamos compreender como a situação socioeconômica é determinante em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos e alunas que se encontram no interior da escola, independentemente dos recursos pedagógicos utilizados. Nos remetendo a uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, ele nos alerta que

(...) o nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento – ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos ‘recursos pedagógicos da escola’, ocultando a diversidade de ‘nível socioeconômico dos alunos’ gerada no âmbito de uma sociedade injusta (FREITAS, 2003, p. 15).³⁴

Este limite impõe desafios para os professores que acreditam na escola como um importante espaço de transformação social, nos alertando sobre processos de determinações variáveis, que não podem ser desconsideradas pelos educadores que buscam a transformação da sociedade.

(...) a escola não é uma ilha no seio da sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro – Coleman [*autor do relatório socioeconômico – grifo meu*] talvez tenha exagerado, mas os estudos

³⁴ Em relação a esse argumento, Freitas (2003) faz uma consideração no sentido de corrigir o argumento citado, que concordamos plenamente. Nos diz ele que “(...) apesar do nível socioeconômico dos alunos, a escola pode fazer alguma diferença nessa relação, já que essa não é unidirecional e determinista. (...). Mas o nível socioeconômico ainda assim saiu vitorioso como uma variável relevante na explicação do fracasso escolar (...)”. (p. 15-16).

que se seguiram não negaram esse fato, apenas o relativizaram (FREITAS, 2003, p. 16-17).

Não só a escola é uma ilha como, obviamente, os processos pedagógicos que se materializam no interior dela. Das mais simples e tradicionais tecnologias da informação e comunicação às mais contemporâneas, todas elas compõem um conjunto complexo e contraditório que se materializam com mais riqueza na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos meios de produção da nossa existência.

Enfim, a 'forma escola' constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência. Isso não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites (FREITAS, 2003, p. 35).

Limites esses que são impostos de maneira estrutural e que estão relacionados ao modo como o sistema metabólico do capital se produz e reproduz historicamente. Este é mais um motivo que nos leva a enfatizar a necessidade da organização do trabalho pedagógico vincular-se, radicalmente, a defesa da classe trabalhadora, contrapondo-se à visão burguesa de sociedade, conhecimento e escola.

4.3.1 – O discurso informativo da mídia: aproximações analíticas para proposição pedagógica crítico-superadora

Compreendendo, portanto, os limites e as possibilidades da escola pública, reconhecendo a necessidade de fazer do espaço escolar um espaço de luta, situamos o que estamos considerando como uma possibilidade de organizar

o trabalho pedagógico em uma perspectiva crítico-superadora nos usos das tecnologias da informação e da comunicação.

A abordagem crítico-superadora se organiza em ciclos de escolarização.

Nesses

(...) os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

Nesse sentido, os alunos podem tratar dos elementos que estão sendo trabalhados em relação a um conteúdo específico nas diferentes dimensões que caracterizam os ciclos (organização da identidade dos dados da realidade; iniciação à sistematização do conhecimento; ampliação da sistematização do conhecimento e, por fim, o aprofundamento da sistematização do conhecimento). (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tomamos então como suporte tecnológico, passível de ser trabalhada na escola, a televisão. Buscamos trabalhar com esse artefato não só pela sua presença no cotidiano e nos lares dos brasileiros, mas pela sua influência na formação da opinião pública³⁵, evidenciando as possibilidades pedagógicas de organização, ampliação e aprofundamento do conteúdo esporte veiculado em um dos programas apresentados numa importante rede de televisão nacional.

Como essas dimensões características do ciclo de escolarização não se preocupa – apenas indica – especificamente com a faixa etária do aluno, tomando

³⁵ “(...) as indicações são de que a mídia eletrônica, em particular a televisão, exerce uma maior influência relativa na formação da opinião pública do que a ‘grande imprensa’” (LIMA, 2006, 173).

como referência principal a ampliação do conhecimento sob a base que o mesmo já trás das suas experiências escolares e extra-escolar, não estamos indicando o momento em que a forma de tratamento dos artefatos dada no nosso trabalho pode ser inserido na organização do trabalho pedagógico. A intenção principal é demonstrar as possibilidades pedagógicas da utilização das TICs no âmbito escolar em uma perspectiva crítico-superadora.

4.3.2 – Artefato televisivo

Como texto televisivo, estamos apresentando o programa Globo Repórter, da Rede Globo³⁶ de Televisão. O programa foi veiculado no ano de 2007, no dia 05 de janeiro em função da realização, neste mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro, dos Jogos Pan-americanos

O programa foi subdividido em seis blocos temáticos: a) república do riso; b) luta por um sonho; c) o bóia-fria que virou herói olímpico; d) uma cidade, uma paixão; e) campeões descalços; f) triatlo vira mania na periferia de Fortaleza.

Dado o tempo pedagógico das aulas de educação física na escola, esse programa poderá ser explorado como elemento de aula em diferentes dias. Isso possibilita ao professor não só assistir a um bloco por vez como, também, vivenciar as diferentes modalidades que o mesmo apresenta.

³⁶ “O espaço público nacional brasileiro se forjou a partir do alicerce dado pela centralidade exercida pela TV, o que é o mesmo que dizer: pela centralidade da Globo. Ela se tornou o fórum por excelência para a tematização dos assuntos que constituem com seu fluxo o próprio imaginário nacional. Além disso, ela se pôs como aquela que fornecia aos agentes todos do processo comunicacional (aos ‘falantes’, por assim dizer, ou aos ‘falantes visuais’) o *como* da comunicação social, isto é, os procedimentos de linguagem, a ‘sintaxe’, a ‘gramática’ e, mais ainda, os limites que separam o dizível do indizível, o compreensível do incompreensível, o aceitável do inaceitável” (BUCCI, Eugênio, 2004, p. 234).

No bloco relacionado à *república do riso*, por exemplo, o foco central é a ginástica olímpica. Aspectos históricos da ginástica como um todo e, especificamente, a ginástica olímpica.

Uma outra forma ou a continuação das maneiras como os artefatos podem ser explorados diz respeito ao aspecto de comparação de uma determinada expressão da cultura corporal, presente na ginástica olímpica com uma outra, presente no bloco, *luta por um sonho*, que apresenta o judô.

Estamos aqui no plano das aparências, trabalhando com a realidade imediata que os alunos e alunas enxergam no programa e com aquilo que eles sabem sobre o esporte que estão sendo apresentados.

Tomando como referência o que nos diz o Coletivo de Autores (1992),

o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças” (p. 35)

Um salto qualitativo na organização do trabalho pedagógico em relação ao que tá sendo exposto se verifica na medida em que os alunos passam a, mesmo que de forma embrionária, inicial, sistematizar a informação trazida pelo artefato. Aqui “os dados da realidade”, serão confrontados com “as representações do seu pensamento sobre eles” (p. 35), isso pode ser feito partindo das próprias condições materiais e físicas presentes na dinâmica escolar em relação as condições materiais, físicas da dinâmica apresentada no programa.

Os aparelhos que usam as ginastas e os atletas do judô, existem na escola? O tempo de aula das aulas de educação física, são semelhantes ao tempo que levam os atletas para treinarem seus movimentos específicos? Como podemos explorar os gestos técnicos das modalidades apresentadas tomando como referência a realidade escolar?

Aqui, acreditamos com base no Coletivo de Autores, que o aluno “Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações” (p. 35).

Chegamos à necessidade de ampliar a sistematização do conhecimento. O aluno não só organiza os dados da realidade e sistematiza o mesmo como também ele tem, agora, condições de ampliar suas sistematizações, conseguindo explicá-las teoricamente. Essas explicações teóricas, se quisermos explorar as potencialidades das diferentes TICs podem ser fixadas em outros artefatos como jornal, blog, programa de rádio enfim, em diferentes técnicas relacionadas aos aspectos da informação e da comunicação de diversificados conteúdos. Grupos podem ser formados e cada um explorará variados artefatos.

O importante, para além das formas de organização do trabalho pedagógico é a ampliação do conhecimento do aluno em relação ao conteúdo trabalhado. A utilização das TICs tem que está a serviço da ampliação do conhecimento do conteúdo trabalhado e isso vai se dá, justamente, no quarto e último ciclo de escolarização, que é o relacionado ao aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com as regularidades científicas, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (COLETIVO DE AUTORES, 2003, p. 35).

O ciclo de escolarização não pressupõe um conhecimento circular que parte de um ponto e não se preocupa com o ponto de chegada. Reconhece a necessidade da “compreensão dialética da técnica, algo que nos obriga a suportar a contradição de que é ela um elemento fundamental para nossa humanidade, mas, simultaneamente, ao ser fetichizada, acaba por reverter-se em fonte de subalternidade e sofrimento no registro da razão instrumental” (Vaz, 2009, p. 206) sob a lógica do capital.

É nesse sentido que nenhuma pedagogia “pode deixar de considerar seu momento de domínio e constrangimento” (Vaz, 2009, p. 206) no necessário processo de internalização de valores contra-hegemônicos. Não trata-se de desconsiderar a informação e o conhecimento prévios do aluno e aluna, mas orientar essas informações e esses conhecimentos sincréticos, tomando as TICs como um importante instrumento não só facilitador, mas dinamizador da organização do trabalho pedagógico na direção da síntese superadora, sempre articulada com a luta “(...) do bem estar geral da população. (...) do projeto de escolarização e do projeto político-pedagógico da escola” e “(...) do grande esforço de revolução da própria sociedade” (TAFFAREL, 2009, p. 85).

O ciclo de escolarização não é circular. A organização do trabalho pedagógico em ciclos propõe o conhecimento em espiral, onde por sucessivas aproximações ocorre o avanço da informação e do conhecimento reconhecido e valorizado dos alunos e alunas de um patamar sincrético para uma síntese dialética dos fenômenos sociais.

Retomando o programa veiculado pelo Globo Repórter, outras possibilidades, tomando o conjunto dos elementos apresentados no mesmo, aparecem para discussão no sentido de organizar, sistematizar, ampliar e aprofundar as informações e o conhecimento incorporado no artefato televisivo³⁷.

Um desses elementos diz respeito à questão do *Estado*. O programa evidencia a ausência do Estado, mostrando o altruísmo de pessoas simples que através de esforços próprios (voluntarismo³⁸), busca mudar a realidade de outras pessoas (principalmente crianças) da comunidade.

Esse elemento traz, como desdobramento, um outro ponto, o esporte como receita e remédio para alguns males da sociedade (droga, violência, entre outros), naturalizando esses fenômenos sociais. Vejamos a locução do repórter:

“Pés descalços no asfalto. O caminho até a sapatilha, até uma pista de atletismo,

³⁷ Embora não diga respeito, especificamente, ao objeto de estudo do nosso trabalho, é importante pontuar, na medida em que hoje se trava um debate importante sobre a ingerência de organismos de classe com interesses privados, como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), no processo de formação dos professores de educação física, que a fragmentação proposta por esse mesmo Conselho na dinâmica formativa do professor de educação física retira, do horizonte dos mesmos, a capacidade de articulação dos elementos apresentados pelas TICs com as questões mais gerais da sociedade. Isso se sustenta nos argumentos de “setores organizados da sociedade civil como o CBCE, a ANPED, a ANFOPE, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” que entre outras medidas, reivindicam uma “sólida formação inicial e continuada dos profissionais, propiciada por uma consistente base teórica” (TAFFAREL, 2009, p. 84-85), reivindicação que contraria o aligeiramento da formação com claras intenções de direcionamento para o mercado de trabalho proposto pelo CONFEF.

³⁸ Sobre esta temática, recomendamos o texto de BUCCI (2004). Nos diz ele na página 187 o seguinte: “Os problemas que aponto não os aponto para descartar a prática da solidariedade, mas para encontrar nela a abertura para um compromisso mais radical. Que essa prática combata não apenas a miséria, mas também a máquina de produzir misérias – e de produzir o narcisismo, o consumismo, o exclusivismo (que é a face chique da exclusão)”.

é longo.No interior do Amazonas, Jessé Silva de Souza é quem pode diminuir essa distância. A cidade de Tabatinga fica a 1.607 quilômetros de Manaus e tem 39 mil habitantes. O município vive da pesca e, por causa da proximidade das fronteiras com a Colômbia e com o Peru, é uma área com forte presença do tráfico de drogas. Exatamente isso que fez Jessé se mexer”.

Uma outra questão, essa muito cara ao discurso sobre o esporte, é a localização dele como *meio de ascensão social*, bastando, para tanto, o esforço pessoal do indivíduo. Esse é um outro ponto evidenciado no programa e que possibilita discutir em aula.

Esta idéia, tão cara ao liberalismo econômico, fica muito clara quando, Tânia Barreto, a mãe de João Lucas, um menino da favela da Rocinha, expressa o seguinte pensamento: *“antigamente, ele dizia que queria ser faxineiro como o pai. (...). Hoje ele diz que tem que estudar para ser melhor do que o pai”*.

Por fim, um outro elemento diz respeito à localização da dimensão esportiva, situando o esporte praticado nas comunidades e o profissional em uma mesma dimensão, como se não houvesse diferenciações importantes

De forma sutil, entretendo, as informações veiculadas no programa dissemina conceitos importantes e bastante complexos. As idéias recorrentes e as argumentações de especialistas/atletas profissionais do esporte buscam o consenso. Quem se opõe à ideia de possibilitar oportunidades de ascensão social para as crianças e jovens deste país? Quem, em sã consciência, se oporá ao afastamento das crianças e jovens dos perigos das drogas? Quem é contra em ajudar o próximo?

Mas, uma reflexão mais atenta, mais cautelosa, diríamos até, crítico-superadora, nos indica que estamos diante de uma falácia que busca responsabilizar os sujeitos quanto aos seus fracassos, como únicos responsáveis pelos seus destinos. Se amanhã, os “Joões Lucas” da Rocinha, ou o “Jessé” do Amazonas não conseguirem os seus intentos, de quem será a culpa? Ora, deles, pois não treinaram o suficiente, ou não fizeram o bastante.

Fica ao menos a oportunidade que lhes foram dadas por pessoas bem intencionadas de sonhar, pois, segundo a reportagem, “*A principal transformação que Flávio Canto³⁹ faz com essas crianças é simples: todas ganham o direito de sonhar*”

Estamos aqui diante de manobras ideológicas importantes que devem ser desmontadas nos vários espaços de formação humana, como a escola, por exemplo, disseminadas por um meio, que por conta da sua familiaridade, uma das suas características principais, executa o que Lefort (1982, p. 320-321) chama de *discurso social*.

O rádio, a televisão, o cinema, os jornais e as revistas de divulgação tornam viáveis sistemas de representação que seriam impossíveis sem eles. Com efeito, para que a ideologia possa ganhar generalidade suficiente para homogeneizar a sociedade no seu todo é preciso que a mídia cumpra seu papel de veicular a informação não de um pólo particular a outro pólo particular, mas de um foco central circunscrito que se dirige ao todo indeterminado da sociedade. Com os debates públicos virando espetáculo e discutindo tudo: economia, política, arte concreta, sexo, educação, música pop, arte clássica e contemporânea, do gênero mais nobre ao mais trivial, cria-se a imagem de uma reciprocidade entre emissor e receptor, que deve aparecer como reciprocidade verdadeira e definida nas relações sociais.

Essa imagem é duplamente eficaz, pois, ao mesmo tempo, exalta a comunicação, independente de seu conteúdo e de seus agentes, e simula a presença de pessoas. A eficácia do discurso veiculado pelos

³⁹ Atleta de judô, medalhista olímpico em Atenas (2004) e que participou do programa no quadro “luta por um sonho”.

meios de comunicação decorre do fato de que ele não se explica senão parcialmente como discurso político e isso lhe confere generalidade social. São as coisas do cotidiano, as questões da ciência, da cultura que sustentam a representação imaginária de uma democracia perfeita, na qual a palavra circula sem obstáculo.

Esses sistemas de representação proferidos pelos mais diferentes meios tecnológicos é tomado como correto pela maioria da população, já que esta, pelos seus níveis de escolarização, não desenvolveram mecanismos cognitivos de interpretação das diferentes formas de “realidade” presentes nos discursos que são proferidos sempre por pessoas ditas competentes, conhecedoras do assunto que se está tratando, logo capaz e autorizada a falar em nome de todos. É o que Chauí (2006, p. 76) chama de *ideologia da competência*.

Como determinar o lugar social em que as representações ideológicas ou o imaginário ideológico são efetivamente produzidos? Pensamos que a ideologia invisível só se torna compreensível como exercício de poder se a consideramos por outro prisma, aquele que temos denominado com a expressão ideologia da competência. (...) a peculiaridade da ideologia contemporânea está no seu modo de aparecer sob a forma anônima e impessoal do discurso do conhecimento, e sua eficácia social, política e cultural funda-se na crença na racionalidade técnico-científica. (...) o discurso ideológico pode aparecer como discurso do social porque o social *aparece* constituído e regulado por essa racionalidade.

Quando nos referimos aos vários procedimentos empregados pela mídia – entrevistas, jornalismo opinativo e assertivo, programas de auditório e esportivos, telenovelas, noticiários – indagamos quem era o sujeito da comunicação e pudemos observar que o sujeito é sempre o próprio meio de comunicação (o entrevistador, o jornalista, o repórter, o animador, o locutor, e, evidentemente, a câmara e a direção do programa). Quando passamos às novas e mais recentes tecnologias de comunicação, observamos a transformação das ciências e da técnica em forças produtivas e o surgimento da ‘sociedade do conhecimento’, isto é, da identidade entre poder e informação. Nos dois casos, o discurso tem a forma de um discurso do conhecimento e em ambos está em ação a ideologia da competência.

Embora entendendo que a questão da transformação da ciência e da tecnologia em forças produtivas sempre foi característica do capitalismo, não

sendo nenhuma novidade, concordamos com a questão da ideologia da competência e, contra essa ideologia da competência apresentamos a competência do trabalho do professor, que ao organizar a sua atividade pedagógica deve desconstruir essas representações, aproveitando-se das mesmas, pela mediação dialética do conhecimento.

A desconstrução passa, inclusive, pela relativização do próprio entendimento da ciência e da tecnologia como força produtiva, pois o seu contrário também é verdadeiro. “(...) estamos falando da crise estrutural do sistema que se estende por parte e viola nossa relação com a natureza, minando as condições fundamentais da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2009, 130).

O perigo de incorporar as TICs no âmbito escolar, sem considerar as mediações relativas ao modo de produção do sistema capitalista e a sua incorporação privada no âmbito da produção da mais-valia, é fetichizar a própria formação humana pela ilusão de que ao submeter o aluno e a aluna a processos de criação, discussão, reflexão nos usos das TIC's, entre outros, os mesmos estarão aptos a viverem em uma sociedade do conhecimento.

Cabe a escola “formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder, nela, intervir na direção dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36). Não é qualquer educação e educação física que faz isso e, muitas que se consideram críticas, como as que incorporam o discurso da mídia em suas aulas, esquecem que os alunos e alunas não podem ser considerados como sujeitos isolados da totalidade social mas sim, devem ser reconhecidos como indivíduos que pertencem a uma classe social concretamente

existente, que precisam se apropriar de conhecimentos específicos para se libertarem dos grilhões do capital.

Defendemos a proposição clara e sem subterfúgio do projeto histórico socialista, como fase transitória para o fim da pré-história da humanidade e início das possibilidades realmente efetivas de realização plena da igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens e mulheres do planeta não movido por desejos puro e simples de que assim deve ser, mas por compreender que o capital é incontrolável e caminha para a destruição das forças produtivas, destruição da ciência e da tecnologia, de tudo o que os homens e mulheres, desde os primórdios da humanidade, construíram com o seu trabalho no intercâmbio orgânico com a natureza.

O professor, comprometido com a superação da sociedade de classe tem na abordagem pedagógica da educação física crítico-superadora um importante ponto de apoio no interior da escola. O compromisso com a verdade objetiva só pode ser concretizado se sua opção for pela classe dominada e uso das TICs devem se orientar sobre essa lógica e, nesse sentido, a crítico-superadora com a sua base teórico-filosófica tem muito a nos oferecer para fundamentar a organização do nosso trabalho pedagógico.

Não obstante, vale ressaltar mais uma vez que, o movimento de superação do modo de produção capitalista para a instauração do projeto histórico socialista como momento de transição para o desenvolvimento da sociedade comunista, tem no trabalho pedagógico voltado para os filhos da classe trabalhadora um ponto fundamental de luta, mas que deve ser aprofundado pela inserção do professor nos movimentos sociais, de luta, nos sindicatos da sua

categoria e no partido político, já que temos a clareza de que não se muda a realidade apenas e unicamente com a teoria “(...) mas é preciso uma base material para que a própria teoria se desenvolva, as lutas por melhorias físicas estão, ou devem estar, vinculadas à defesa de uma realidade que garanta a apropriação do conhecimento científico” (FREITAS, 2008b, p. 106-107), tal como defende a abordagem crítico-superadora no conjunto espiralado apresentado pelos ciclos de escolarização.

Não podemos desvincular o trato com as informações e os conhecimentos fixados nas diferentes TICs ou no conjunto das práticas pedagógicas de uma maneira geral presentes na dinâmica escolar, da luta de classes que se trava na sociedade, luta essa que deve está radicalmente direcionada para a socialização dos meios de produção, condição *sine qua non* para a verdadeira apropriação do conhecimento por parte do trabalhador e sua conseqüente emancipação humana.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a agonia mortal do capitalismo (...) as condições objetivas necessárias para a revolução socialista estão postas (...) a situação política mundial no seu conjunto caracteriza-se, antes de mais nada, pela crise histórica da direção do proletariado. (...). A condição econômica necessária para a revolução proletária já alcançou, no geral, o mais alto grau de maturação possível sob o capitalismo. As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos já não conduzem a um crescimento da riqueza material

(TROTSKY)

A organização do trabalho pedagógico em geral, com tudo que lhe é inerente não cessa na porta da escola, nela penetra e, por isto, as possibilidades de alteração do trabalho pedagógico não podem prescindir do reconhecimento que existem processos formativos que transcendem a sala de aula e que se reproduzem, entre outros elementos, nas tecnologias da informação e da comunicação.

A educação, que transcende os muros da instituição escola, na linha da educação política, da consciência de classe e da organização revolucionária está em processo no interior da luta de classe. O desafio que está posto para os educadores do campo marxista, da pedagogia socialista, e do currículo crítico-superador, é estar sintonizado com as experiências da classe trabalhadora, bem como com a necessidade histórica de garantir a ampliação do padrão cultural desta, o que implica na apropriação por parte dos alunos e alunas da escola pública, dos conhecimentos clássicos acumulados pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento.

O projeto histórico socialista, único capaz de promover de maneira substantiva, o aprofundamento da formação humana emancipada, omnilateral,

limitadas pelas relações sociais de produção capitalista, não será um produto desenvolvido a partir do cérebro humano, nem tampouco oriundo das eliminações dos erros e equívocos históricos do capital pela razão, tal como acreditavam os socialistas utópicos e os que atualmente crêem na humanização do capital. Será produto e processo das lutas que se travam no interior da escola capitalista e fora dela pela transformação radical das relações sociais calcadas na produção coletiva e apropriação privada.

A organização do trabalho pedagógico crítico-superador, omnilateral, que assume o espaço escolar como arena de disputa entre as classes fundamentais, e as frações de classes, que compõem a sociedade burguesa deve orientar a sua ação nos usos das tecnologias da informação e da comunicação não como simples artefatos que devam ser refletidos, criticados, e utilizados de diferentes formas, mas, também, em defesa de que os mesmos devam ser incorporados como órgãos da sua individualidade, o que pressupõe a ruptura com um modelo que concentra, privadamente, os processos de produção, fixação e distribuição de imagens e textos em diferentes suportes de mídia.

Os sujeitos históricos que abrem a “janela de vidro”, por serem históricos, não podem participar da mesma, prostrados na balaustrada *vendo a banda passar*. O mundo, ao qual pertencem os sujeitos que abrem a “janela de vidro”, não é circunscrito ao que seus olhos enxergam até a esquina da rua nem, tampouco, ao que a sua consciência percebe através do vidro embaciado pelas suas representações individuais.

É um mundo complexo e contraditório, onde ao mesmo tempo em que se intensificam a aplicação da ciência e da tecnologia no campo da produção de

grãos, se ampliam os números de famintos. São mais de um bilhão de pessoas passando fome no mundo, cem milhões a mais do que o ano de 2008, segundo a ONU. Um mundo onde o ganhador do Nobel da Paz, um dia depois de ser agraciado com o prêmio, comanda o envio de mais de treze mil soldados para o campo de batalha. Um mundo onde a escrita, inventada há mais de seis mil e quinhentos anos, não é realidade para mais de um bilhão de pessoas.

Nenhuma compreensão idealista destes fatos, destituída de qualquer entendimento sobre a necessidade de alteração da base sócio-metabólica de onde surgem todas essas contradições, enfrentará o necessário desafio de uma educação que tenha, na incorporação das tecnologias da informação e da comunicação, um caráter emancipatório, omnilateral, crítico-superador.

Isso porque os processos inerentes à organização do trabalho pedagógico e os processos sociais mais gerais de produção e reprodução do capital não estão dissociados, ao contrario, estão intimamente relacionados.

Portanto, a discussão educacional sobre a importância da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nos processos inerentes ao trabalho pedagógico do professor, deve ser compreendida pela própria necessidade que o capital atualmente tem de intensificação da extração da mais valia na incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos.

Esta necessária incorporação para o capital abre, também - posto que a sociedade não é homogênea - é permeada, como percebemos acima, por contradições, lutas de classes, possibilidades de uma educação contra-hegemônica, necessária à educação da classe trabalhadora.

No início da nossa tese, perguntávamos sobre os limites e as possibilidades de organizar o trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, notadamente o esporte, tomando como elemento mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação. Perguntávamos, também, sobre as possibilidades de pedagogização das informações produzidas, armazenadas e distribuídas pelas tecnologias da informação e da comunicação em um conhecimento científico crítico-superador do projeto histórico capitalista.

Demonstramos, ao longo do trabalho, que a tentativa de conceber e tratar as tecnologias da informação e da comunicação fora do contexto das relações sócias donde brotam a necessidade e a concretude destas, leva, indefectivamente, a equivocada expectativa de que sejam as tecnologias as responsáveis pela resolução de parte dos problemas educacionais. Idealiza-se o instrumento, toma-o sob a égide da neutralidade, elimina a possibilidade de compreender a criação a partir do criador e, por fim, dota-o de poderes sobre-humanos e, agora enquanto ferramenta extranhada, este fetiche passa a ser o depositário das melhores expectativas de parcela considerável de educadores brasileiros.

A nossa segunda pergunta respondemos de forma afirmativa. A investigação realizada aponta que é possível, ou que trata-se de uma possibilidade de essência (Cheptulin, 2004). Entretanto, é necessário que o professor, com sua legítima preocupação em *educar para a mídia, com a mídia, para o meio, com o meio* entre outros processos, lute também pela transformação da sociedade, colocando no seu horizonte pedagógico, de forma clara e precisa, a

defesa do projeto histórico socialista/comunista. Como nos ensina a tradição marxista, articulando os objetivos imediatos aos históricos.

Os adeptos da pedagogia da comunicação e da educação física/comunicação e mídia devem se conscientizar que quem realmente educa é o povo trabalhador. É no seio das relações de trabalho que deve ser buscado os elementos de superação dos processos de alienação dos seres humanos, pois é no seu interior, na correspondência recíproca entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção que a educação se vincula diretamente e aqui a escola está incluída.

O reconhecimento do limite da sociedade do capital e, no seu interior, da instituição escola é a chave para a compreensão de que a luta por uma formação humana omnilateral, emancipatória no interior da escola capitalista deve ser concomitante com a luta pela instauração da sociedade em que esses processos realmente possam se materializar: a sociedade socialista.

De nada valerá a luta por uma educação omnilateral, emancipatória, longe da intervenção pela destruição da sociedade capitalista, que necessita do desenvolvimento *unidimensional* para sua reprodução. De nada valerá uma educação do aluno crítico, reflexivo frente as mais diferentes tecnologias da informação e da comunicação, como querem os pedagogos da comunicação e a educação física/comunicação e mídia, se esses mesmos continuarem monopolizados por apenas seis famílias, como acontece no Brasil, como é o caso da televisão, artefato que, como demonstramos, mais influencia a opinião pública.

A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação se insere no interior da organização do trabalho pedagógico como um instrumento a

mais de enriquecimento das possibilidades emancipatórias de formação humana no interior da abordagem crítico-superadora na educação física escolar.

Coerente com sua base teórico-filosófica, o materialismo histórico-dialético, desenvolvido no calor da luta dos trabalhadores, objetivando servir para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que buscou e busca a compreensão mais geral das leis do capital, a abordagem crítico-superadora reafirma a necessidade de superar o metabolismo sócio-histórico do capital, reconhecendo que a educação deva ser entendida de forma ampla, como um processo da totalidade social, onde a escola se inseri como a instituição capaz de organizar, sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento científico, sem o que as possíveis práticas de caráter emancipatório ficam comprometidas.

Nesse sentido, a crítico-superadora chama a atenção de que este conhecimento deve estar vinculado, organicamente, com a luta concreta travada cotidianamente nos espaços de formação fora dos muros da escola.

Com esta compreensão, “encerramos” o nosso trabalho, apontando a urgente necessidade de aproximar os professores da escola pública das tecnologias da informação e da comunicação não clássicas, para que os mesmos, inseridos também nas lutas mais gerais pela melhoria da educação e destruição do modo de produção capitalista, possam ter mais um instrumento que o auxilie na materialização da organização do trabalho pedagógico, em especial, o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, tomando como elementos mediador o trabalho socialmente útil na escola, com as tecnologias da informação e da comunicação pedagogizando as informações produzidas, armazenadas e distribuídas por essas

mesmas tecnologias não clássicas, transformando-as em um conhecimento científico, crítico-superador do projeto histórico capitalista.

Nossa proposição alinha-se com muitas outras em movimento, hoje, para garantir que os instrumentos produzidos pela classe trabalhadora possam servir, não apenas como ferramenta da sua dominação pela burguesia, mas antes e principalmente como mais um instrumento na luta contra a exploração do homem pelo homem.

Desta forma, sabemos que no interior da escola capitalista não se materializam práticas educativas comunistas. Sabemos, também, que nada indica que se deva esperar primeiro a revolução para depois por em prática nossas proposições para a formação. Sabemos, por fim, que nosso esforço se insere numa “escola da transição”, ou seja, aquela que não se limita a reproduzir e não se contenta com esperar, aquela que se propõe a colaborar e construir diuturnamente as condições da superação da sociedade capitalista.

Referências

- ALVES FILHO, Machado. **A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia**. Revista *Comum*. Rio de Janeiro, ago/dez 2000. v. 5. n. 15. p. 86-118.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. **A atualidade de Marx para o debate sobre tecnologia e meio ambiente**. Revista *Crítica Marxista*. N. 27, 2008. Editora UNESP, Campinas: SP. p. 11-25.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. **O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais**. In: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. São Paulo, Autores Associados, 2005. p. 39-68
- KOULOUMDJIAN, Marie-France & BABIN, Pierre. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo, Paulinas, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, Maria Luíza (Org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo, Loyola, 2002.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, Papirus, 1998.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- BUCCI, Eugênio. **A solidariedade que não teme aparecer (ou o voluntariado para ajudar a quem ajuda)**. In: BUCCI, Eugênio. & KEHL, Maria Rita (Orgs). *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo, Boitempo, 2004. p. 180-187.
- CANGUILHEM, Georges. **Ideologia e racionalidade nas ciências da vida**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.
- CAPARELLI, Sérgio e LIMA, Venícius Artur de. **Comunicação e Televisão: desafios da pós-globalização**. São Paulo, Harcker, 2004.
- CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000. v. 1 4ª ed.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez, 1999. 2 ed.

DÓRIA, Carlos Alberto. **Que educação a ignorância requer?** Disponível em <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2832,1.shl>>. Acesso em: 24.02.2007.

DIAKOV, V. & KOVALEV, S. **A sociedade primitiva**. São Paulo, Global, 1987. 3 ed.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

ENGELS, Frienderich. **Anti-Duhring**. Editions Sociales, Paris, 1956.

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo, Global, 1990. 4ª ed.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Florestam. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Expressão Popular, 2008. 2 ed. *Introdução*

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, Sp: Papirus, 2005. 8 ed.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública.** *In:* ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues & MATTOS, Valci Maria (Orgs). Educação e lutas de classes. São Paulo, Expressão Popular, 2008b, p. 95-109.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teoria em conflito. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998. 5 ed. p. 25-54.

_____. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje.** *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley. & LIMA, Júlio César França. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz: EPSJV, 2006. p. 241-288.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Orgs). Capitalismo, Trabalho e educação. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 45-61.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 1991.

GRAMSCI, Antônio, **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo, Summus, 1984

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo, Loyola, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa** Rio de Janeiro, Objetiva, 2008. 3 ed.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo, Cortez, 2008. 3 ed.

KATZ, Cláudio. **Sete teses sobre as novas tecnologias da informação.** *In:* KATZ, Cláudio. & COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo, Xamã, 1996. p. 71-118.

KLEIN, Lúcia Regina. **Trabalho, educação e linguagem.** Educar em Revista. Número especial, Curitiba, PR, Editora UFPR, 2003, p. 15-42.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** São Paulo, Paz e Terra, 2002. 7 ed.

LESSA, Sérgio. & TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista ANDE, n. 6, 1983.

LIMA, Venício Alves de. **Mídia: crise política e poder no Brasil**. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **Coronelismo eletrônico de novo tipo (1999-2004)**. Disponível em <http://observatório.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=4391PB001>. Acesso em 18 de dezembro de 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo, Melhoramentos, 1967.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2007. 9 ed.

_____. **Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 2003. 16ª ed.

LUCENA, Carlos. **Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores**. In: SAVIANI, Dermeval. & LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. 2 ed. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1985.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, Autores Associados. 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. São Paulo: SP. Ática, 1989.

MARINHO, Simão Pedro. **Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor**. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (Org). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002. p. 41-57.

MARTIRANI, **O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário**. In: PENTEADO, Heloisa Dupas (Org). Pedagogia da comunicação: teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1998. p. 151-195.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982, Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol I e II.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006. 23 ed. Livro 1. v. 1.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo, Centauro, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Rio de Janeiro, Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Expressão Popular, 2008. 2 ed.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Hucitec, 1986.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo, Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo. Boitempo, 2009.

MEKSENAS, Eduardo. **Importância e atualidade da obra de Karl Marx**. Espaço acadêmico. Revista eletrônica.
<http://www.espacoacademico.com.br/086/86meksenas.pdf>.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORAES, Denis de (Org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização e poder**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

_____. (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

MORAES, Denis de. **A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios.** Rio de Janeiro, Pão e Rosas, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação.** *In:* Reunião da ANPED, 24. 2001. Caxambu. CD-Rom.

_____. **Recuo da teoria.** *In:* MORAES, Maria Célia Marcondes de. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p.151-167.

MORAN, José. M. **Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual.** *In:* PORTO, Tânia Maria E. (Org). Saberes e linguagens de educação e comunicação. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001. p. 27-44.

NASCIMENTO, Aurélio Eduardo do. & BARBOSA, José Paulo. **Trabalho: história e tendências.** São Paulo, Ática, 2000.

MORAES NETO, Benedito de. **Século XX e trabalho industrial: taylorismo/fordismo, ohnoísmo e automação em debate.** São Paulo, Xamã, 2003.

NETTO, José Paulo & CARVALHOS, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** São Paulo, Cortez, 2005. 6 ed.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo, Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Estado, política e emancipação humana.** *In:* GARCIA, Carla Cristina; HÚNGARO, Edson Marcelo & DAMASCENO, Luciano Galvão (Orgs). Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, SP, Alpharrabio, 2008. p. 13-34.

NOVAES, Carlos Eduardo. & RODRIGUES, Vilmar. **Capitalismo para principiantes: a história dos privilégios econômicos.** São Paulo, Ática, 2005.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital.** Maceió, EDUFAL, 2007.

PARIS, Carlos. **O animal cultural.** São Carlos: Editora da UFSCAr, 2002.

PENNA, Adriana Machado. & NOZAKI, Hajime Takeuchi. **O papel do esporte no contexto da ofensiva imperialista recolonizadora.** *In:* Outubro, Revista do Instituto de Estudos Socialistas, 2007, n. 16. p. 201-218.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** *In:* PIAGET. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os pensadores), 1978.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Educação física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória. Rio Grande do Sul, 2002.

PENHA, João da. **Períodos filosóficos**. São Paulo, Ática, 1998.

PENTEADO, Heloisa Dupas (Org). **Pedagogia da comunicação**: teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia da comunicação**: sujeitos comunicantes. *In*: PENTEADO, Heloisa Dupas (Org). **Pedagogia da comunicação**: teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1998. p. 13-21.

_____. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação. São Paulo, Cortez, 1991.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Cortez, 2003. 20ª ed.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **Aprendizagem escolar e televisão**: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau. São Paulo, USP, Faculdade de Educação. 1996. (Tese de Doutorado em Educação).

_____. **Educação para a mídia/pedagogia da comunicação**: caminhos e desafios. *In*: PENTEADO, Heloisa Dupas (Org). **Pedagogia da comunicação**: teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1998. p. 23-49.

_____. **A televisão na escola. Afinal, que pedagogia é esta?** Araraquara: JM Editora, 2000.

RAMONET, Ignácio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis, Vozes, 2007.

RODOLSKI, R. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EdUERJ, Contraponto, 2001.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUPERT, Mark. **Alienação, capitalismo e o sistema interestados**. *In*: GILL, Stephen (Org). Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. p. 125-156

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo, Editora 34, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Saberes escolares e o mundo do trabalho**. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. SILVA JÚNIOR, João dos Reis & FERRETI, Celso J. (Orgs). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999. p. 63-74.

SANTOS, Vânia Maria N. **O uso escolar das imagens de satélite: socialização da ciência e tecnologia espacial.** In: PENTEADO, Heloisa Dupas (Org). *Pedagogia da comunicação: teoria e prática.* São Paulo, Cortez, 1998. p. 197-220.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1998. 20 ed.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1984.

SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo del pensamiento en el escolar.** La Habana, Editorial de Libros para la Educacion, 1968.

SILVA, Welington Araújo Silva. **O papel pedagógico da educação física frente ao texto televisivos da Copa do Mundo de 2002: um estudo de caso.** UFSC. Dissertação de Mestrado. PPGEP. 111p.

_____. **Educação física e os meios e comunicação.** In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner & TAFFAREL, Celi Z. (Orgs). *Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas.* Ijuí, Unijuí, 2007. 369-378.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação.** São Paulo, Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas.** In: LOVISOLO, Hugo & STIGGER, Marco Paulo (Orgs). *Esporte de rendimento e esporte na escola.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 71-101

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió, Edufal, 2007.

VAZ, Alexandre Fernandez. **O tema da técnica e do esporte revisitado.** In: LOVISOLO, Hugo & STIGGER, Marco Paulo (Orgs). *Esporte de rendimento e esporte na escola.* Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 205-210

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Por que ser marxista hoje?** Revista Sem Terra. Edição 40. Jun/Ago, 2007.

VIEIRA PINTO. Álvares. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro, Contraponto, 2005. Vol. 1.