

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

**A SOCIEDADE MIDIÁTICA E A TECNOLOGIA NOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO
ENSINO MÉDIO: um estudo à luz da teoria crítica da
sociedade**



ARARAQUARA – SP
2016

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

**A SOCIEDADE MUDIÁTICA E A TECNOLOGIA NOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO
ENSINO MÉDIO: um estudo à luz da teoria crítica da
sociedade**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr José Luis Vieira de Almeida

Co-orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

ARARAQUARA – SP
2016

Lima, Getúlio de Souza
A SOCIEDADE MUDIÁTICA E A TECNOLOGIA NOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: um
estudo à luz da teoria crítica da sociedade / Getúlio
de Souza Lima – 2016
114 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: José Luis Vieira de Almeida
Coorientador: Humberto Perinelli Neto

1. Indústria Cultural. 2. Sociedade Excitada. 3.
PCNEM. 4. Tecnologia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GETÚLIO DE SOUZA LIMA

A SOCIEDADE MIDIÁTICA E A TECNOLOGIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: um estudo à luz da teoria crítica da sociedade

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Data da defesa: 05/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (IBILCE/Unesp)

Membro Titular: Profa. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto (Un. Est. Ponta Grossa-PR)

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni (IBILCE/Unesp)

Membro Suplente: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Universidade Nove de Julho)

Membro Suplente: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira (IBILCE/Unesp)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais Joséfino de Souza Lima (in memoriam) e Arlinda Rosa de Lima que me ensinaram a conhecer o caminho, e que ainda hoje em todos os dias realimentam a minha força de seguir caminhando; à minha filha Rafaela Dames de Lima como parte do caminho, e a todos que assim como eu, acreditam no potencial da educação na construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho gostaria de externar os meus agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para que o mesmo em seu trajeto tivesse uma versão final.

Primeiramente aos meus pais Josefino (*in memoriam*) e Arlinda que me ensinaram o significado da busca pelos objetivos traçados.

À minha família de convivência: sempre presente no caminho a esposa Rosimeire na retaguarda espiritual zelando pelos meus passos e cuidando das atribuições domiciliares e familiares em minha ausência; e como parte do caminho desta trajetória minha filha Rafaela, um amor infinito.

Ao meu irmão João Lima e esposa Rosicler e o grande João Paulo pela parceria, companheirismo e pela referência a qual serviu de estímulo para minha caminhada acadêmica.

À minha irmã Cleuza, meu cunhado Marcos e minha sobrinha Jéssica, família maravilhosa que ao abrirem as portas de sua casa para meu breve descanso me confortaram, e ao me dar o afago da companhia me propiciaram momentos de alegria e força a cada desafio.

À minha irmã e comadre Anália pelos dedicados cuidados à minha filha e com sua contribuição profissional no inglês na finalização do trabalho.

Aos meus irmãos José e Maria e cunhado(a) João e Vanilde pela força externada nos momentos oportunos, e os sobrinhos Vinícius pela viola chonada e fé contagiante, e Mariane pela descontração e exemplo de perseverança.

Ao meu irmão Jânio pela amizade e por tantas histórias vivenciadas em nosso percurso de vida e de trabalho, e materializadas também no transcorrer deste trabalho, juntamente com a companhia da sempre prestativa e dedicada esposa Verônica, e do doce sobrinho e menino Daniel.

Aos meus colegas de turmas e amigos que fiz durante o estudo das disciplinas cursadas que não foram poucos, os quais propiciaram momentos de descontração e amenizaram possíveis horas entediadas.

A todos os professores do curso que nos ensinaram os caminhos das pedras no percurso acadêmico, sobretudo, o Prof. Nabuco que por meio de suas disciplinas me encaminhou para o conhecimento da Teoria Crítica.

Aos funcionários da UNESP, em especial da Seção da Pós sempre eficientes, responsáveis e prestativos quando solicitados.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Humberto Perinelli que com sua magnificência aparou as arestas que tinham no meu percurso de pesquisa, oportunizando novos direcionamentos e novas construções na produção do trabalho.

Às integrantes da banca examinadora, Professoras Doutoras Carina Darcoletto e Maria Eliza Arnoni, que durante a qualificação e a defesa acrescentaram um aprendizado incalculável em meu desempenho de pesquisador ao apontar erros e me possibilitar novos direcionamentos, corroborando assim, a máxima de que os erros nos levam aos acertos.

Ao professor Amadeu pelo brilhante trabalho de revisão final do texto.

Finalmente, ao meu grande amigo e orientador Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, ou simplesmente o Zé. Foi com ele que aprendi que além de um graduado acadêmico, existe o sentido humano nesta atividade. Para além de sua admirável competência didática, pude observar a respeitabilidade que desfruta de seus alunos. E mais que meu orientador de pesquisa e produção acadêmica, posso dizer que me tornei um grande admirador de seu trabalho e de sua atitude humana, e que ganhei um grande amigo. Obrigado Zé!

A tela que me liga ao mundo todo é também a divisória que separa dele, fazendo o próprio domicílio assemelhar-se a um posto anônimo de quarentena e gerando um novo estado: o do excluído completamente integrado.

(C. Türcke)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa se desenvolveu com base na relação entre o conceito de tecnologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e a educação escolar orientada para as demandas de uma sociedade midiática. Diante do quadro de readequação das relações humanas face ao processo de alienação disseminado pela indústria cultural, pensou-se em discutir a prevalência tecnológica do sistema produtivo e suas implicações para a educação escolar hodierna. Assim, na análise conceitual da tecnologia nos PCNEM, considerou-se também que a educação escolar contemporânea atua em um campo delineado pelas políticas de reformas educacionais em curso no Brasil desde as décadas de 1980/90, via Lei (9394/96) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e normatizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM. Como aporte teórico, buscaram-se, prioritariamente, as análises elaboradas – acerca do contexto midiático, e da sensação imagética contemporânea – pelo neofrankfurtiano Christoph Türcke (2010). Buscou-se, também, apoio no conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer (1985). Essas duas abordagens, embora estejam situadas em dois momentos históricos diferentes, estão inseridas em um mesmo contexto de crítica social. Propôs-se, portanto, analisar as ideias sobre tecnologia encontradas nos PCNEM e suas implicações no cenário educacional contemporâneo, uma vez que eles apresentam o referencial tecnológico como eixo norteador de cada área do conhecimento. Dessa forma, o trabalho procura investigar a relação entre tecnologia e sua incidência nos PCNEM no atual contexto escolar.

Palavras-chave: Indústria cultural. Sociedade excitada. PCNEM. Tecnologia.

ABSTRACT

The present work of search grew based affair between the concept from alive technology on National Curricular Parameters for High School - PCNEM and the schooling directed for demands from one mediatical society. Front of the readaptation's frame from human relations face to alienation process scattered by cultural producer , though up to discuss technological prevalence from producer system and its implications for the today's schooling. So on conceptual analysis from Technology on PCNEM, we considered also that contemporary schooling act in an outlined field by politics of educational reforms ongoing in Brazil since (1980/90), decades by the Law (9394/96) of Guidelines and Bases of National Education - LDB, and legislated by National Curricular Parameters for the High School - PCNEM. Like theoretical support we sought to priority elaborated analysis about the mediatical context , and their contemporary imagery feeling - by the Neo Frankfurtian Christoph Turcke (2010). It also support on concept of Cultural Industry by Adorno and Horkheimer (1985). These two approaches , although they are located on two different historical moments they are inserted in a same critical context . It proposed up therefore to analyse the ideas about found technologies on PCNEM and their implications on contemporary educational scenery once they present technological reference like the guiding principle, the work searches investigate the relation between technology and its incidence on PCNEM, on the current school concept.

Key words: Cultural Industry. Excited Society. PCNEM. Technology.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	11
2 Tecnologia midiática e sensação à luz da teoria crítica.....	15
2.1 Apontamentos teóricos do objeto de estudo em Frankfurt (Cristoph Turck).....	15
2.2 Indústria cultural e a mercantilização do ser (<i>esse est percipi</i>).....	22
2.3 O homem de espírito <i>versus</i> vampiros audiovisuais.....	32
2.4 Os novos atributos da indústria cultural.....	43
3 A Concepção de tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).....	59
3.1 A representação conceitual de tecnologia e sua viabilidade educativa nos PCNEM.....	59
3.2 Tecnologia e as áreas do conhecimento: algumas considerações.....	62
3.3 Os PCNEM e a tecnologia em uma perspectiva crítica.....	69
4 A Sociedade excitada e os PCNEM na educação escolar: apelo mercadológico.....	79
4.1 O esclarecimento presente nos PCNEM.....	79
4.2 Educação e emancipação na sociedade excitada.....	88
4.3 Educação escolar <i>versus</i> sociedade midiática.....	98
5 Considerações finais.....	107
6 Referências.....	110

1 INTRODUÇÃO

A repercussão contemporânea do desenvolvimento tecnológico na vida das pessoas apresenta ao indivíduo um conjunto de novas atribuições necessárias para a sua inserção na sociedade midiática. Assim, para que se sinta psiquicamente integrado no contexto social, é necessário que esse indivíduo se “conecte” ao mundo virtual, pois, no corpo social hodierno, segundo TÜRCKE (2010), estruturou-se uma “Sociedade da Sensação”, na qual os impulsos sensoriais das pessoas da geração *higt-tech* se estabelecem a cada nova inserção imagética nas telas dos aparelhos midiáticos.

Nessa perspectiva, as implicações do contexto de atendimento ao mercado de trabalho, delegado pelas representações imagéticas dos artefatos tecnológicos, trouxeram para a atividade educativa um conjunto de novas deliberações instituídas pela reforma educacional ocorrida no Brasil na última década do século passado. Por isso, este estudo se fundamenta na análise acerca da instrumentalização da proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000a), elaborado em consonância com as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, no recorte do objeto de estudo, procurou-se estabelecer um *continuum* das chamadas políticas neoliberais oriundas das novas prerrogativas do mercado de trabalho, pelas quais foram permeados os indicadores da educação nacional pautados na premissa da tecnologia em todas as áreas do conhecimento.

Para TÜRCKE (2010a, p.267), “a tela, o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, no mundo do trabalho”. Do mesmo modo, o computador, que é capaz de reproduzir uma infinidade de telas, tornou-se fundamental no mundo da educação, “de tal modo que se apresenta como o instrumento de ensino do futuro”, assinala o autor. O autor ainda ressalta que a sociedade tecnológica vive em uma busca constante de novas sensações em virtude do choque midiático contemporâneo, pois ela se transformou em uma “sociedade excitada”.

A proposta delineada nesta pesquisa se aplica à reflexão sobre o *telos* pedagógico contemporâneo, no qual o aparato midiático inserido no meio social e integrado também ao contexto político educacional se interpõe em todas as instâncias da relação professor e aluno, e recai sobre o primeiro a tarefa de rever seus apontamentos pedagógicos e/ou suas estratégias metodológicas no sentido de atender às expectativas educacionais advindas do contexto tecnológico.

Assim, neste trabalho, buscou-se analisar o embate decorrente da relação paradoxal entre tecnologia e PCNEM. Propôs-se, também, refletir sobre as implicações dos choques imagéticos das mídias eletrônicas na função social e formativa da educação escolar. Desse modo, procurou-se, ainda, discutir o processo de construção ideológica da indústria cultural e suas implicações no contexto educacional, bem como relacionar o contexto “fetichizado” da indústria cultural com a necessidade de uma reflexão crítica sobre a atividade docente contemporânea.

Como fundamentação teórica da pesquisa buscaram-se - à luz do referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, a partir da obra de Cristoph Türcke (2010a), explorar seus apontamentos acerca da realidade contemporânea, a qual incorporou, segundo o autor, uma “sociedade da sensação”. Nessa linha de análise, abordar-se-ão alguns aspectos da obra de Adorno, representante da primeira geração da Escola de Frankfurt, que, juntamente com Horkheimer, apresentaram e desenvolveram o conceito de “Indústria Cultural”, que também compreenderá a fundamentação teórica deste trabalho. Destarte, buscou-se dar ênfase às proposições de pesquisadores cujo pensamento se tem apropriado dos fundamentos da Teoria Crítica como um contraponto ao controle psíquico-social exercido pelas intervenções midiáticas, as quais agem em detrimento de um *telos* pedagógico de caráter emancipatório.

Dentre esses pesquisadores, apontam-se Lastória (2010), Pucci (2012), Zuin (2006), Maar (2003), Rodrigues (2005), os quais têm direcionado seus trabalhos para a reflexão acadêmica sobre os embates filosóficos tecidos na Teoria Crítica e seus desdobramentos na educação contemporânea – educação que, diante da sobrecarga midiática, exige novas significações.

Acentua-se também, cotidianamente, o trajeto expansivo da indústria de produtos midiáticos, cuja acessibilidade se dirige, prioritariamente, às crianças e adolescentes, sobretudo com idade escolar do Ensino Médio. Eles são estimulados a incorporar esse mercado como uma determinação religiosa. Conforme acentua Türcke (2010a), no contexto atual se estabelece um “bombardeio” cada vez mais intenso de imagens as quais são, cotidianamente, disponibilizadas nas mídias eletrônicas, principalmente nas redes sociais, originando novas e complexas situações que sugerem um tratamento efetivo nas instituições de ensino.

Ressalta-se que as ponderações sobre essa expansividade do mercado tecnológico e suas implicações para a educação escolar se constituem um dos pontos centrais da Teoria Crítica presentes no propósito investigativo deste trabalho. Pois, se a escola tanto quanto o

mercado incorporam, em seus dispositivos pedagógicos, um aparato cada vez mais circunscrito às acepções tecnológicas, na relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento), pode-se inferir que o cotidiano escolar se apresenta como ambiente favorável para reflexões acerca do acesso ao conhecimento, mesmo em tempos de sociedade midiática.

Na sistematização desta pesquisa, optou-se por organizar o estudo em três seções, considerando-se o referencial teórico da Escola de Frankfurt, a concepção da tecnologia nos PCNEM e as implicações educacionais em uma sociedade midiática. Buscou-se, assim, apresentar as discussões sobre o momento educacional contemporâneo, em meio às demandas tecnológicas, deliberadas pelas políticas educacionais para o Ensino Médio e materializadas na proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 200a).

No primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, procurando-se observar as referências conceituais em diferentes momentos da Escola de Frankfurt, cujo interlocutor contemporâneo da Teoria Crítica da Sociedade, Christoph Türcke (2010a), terá suas ponderações elaboradas na obra *“Sociedade Excitada: filosofia da sensação”*, apresentadas como subsídio para o desenvolvimento do estudo ora proposto.

Ainda nessa etapa do trabalho, as considerações sobre os problemas apresentados pela primeira geração da Teoria Crítica em Adorno, como a questão do conceito de indústria cultural cunhado em outro contexto, nortearão, historicamente, as análises sobre o processo de mercantilização das relações sociais por meio do apelo tecnológico. Desse modo, o segundo segmento do trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento das relações humanas desde suas manifestações consideradas “arcaicas”, como o “retorno ao fundamento”, contidas na obra de Türcke (2010a), e como estas se apresentam atualmente em forma de “sensação ao espetacular”.

Na segunda seção desta dissertação, apresentam-se três pontos: a análise conceitual da tecnologia, empregada como elemento estruturador da nova organização curricular e estabelecida nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM); a apresentação, por meio dos elementos do próprio documento, do conceito de tecnologia e sua articulação com as grandes áreas do conhecimento; por fim, o documento foi examinado como objeto de política educacional, que propaga a investida tecnológica como “fórmula” para promover a qualidade na educação escolar.

Na terceira seção, buscam-se estabelecer relações coerentes com a “sociedade da sensação” de acordo com a teoria desenvolvida em Türcke (2010a) e discutida no segmento

anterior, entre o projeto educacional cuja base é a dimensão alcançada pela “evolução” tecnológica, como no caso dos PCNEM, e a organização social contemporânea marcada pela busca constante, por parte dos estudantes, em se estabelecerem como sujeitos socialmente ativos por meio da compulsão imagética.

Levando-se em conta essa relação entre a tecnologia e a apropriação de conhecimento, na qual estão envolvidos diretamente os participantes da atividade educativa, na parte final do trabalho, dispensar-se-á atenção especial para a atividade educativa e sua relevância sociopolítica, no sentido de, por meio deste estudo, se provocarem reflexões sobre a educação escolar ante o apelo midiático e as políticas educacionais.

2 TECNOLOGIA MIDIÁTICA E SENSACÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança.

(T. Adorno e M. Horkheimer)

Nada é mais frontal e abissal do que as sensações. Quem deseja decifrar suas artimanhas é, afinal, sugado até as últimas coisas.

(C. Türcke)

2.1 Apontamentos teóricos do objeto de estudo em Frankfurt (C. Türcke)

Destina-se este segmento do trabalho a discorrer sobre o referencial teórico, pelo qual se baliza a sistematização da pesquisa. No desenvolvimento desta análise, optou-se por apresentar a concepção filosófica do aparato midiático de Cristoph Türcke (2010a) e suas implicações sobre a sociedade da sensação, remetendo essas considerações para a atividade educativa hodierna.

Como expoente contemporâneo da Teoria Crítica, o neofrankfurtiano se pauta, em parte, nos apontamentos delineados pelos expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt como Adorno e Horkheimer (1985), cujas temáticas levantaram um rol de questões acerca do encadeamento social e cultural face ao fetiche tecnológico.

A título de considerações biográficas sobre o autor em questão, reproduz-se na íntegra a apresentação de Lastória. (2014, p.355) quando da publicação de sua entrevista com Türcke¹.

Christoph Türcke, é um dos representantes mais relevantes da Teoria Crítica na atualidade. Estudou teologia e filosofia, realizando sua tese de doutorado sobre o potencial de uma interpretação materialista de São Paulo nos termos de crítica da ideologia, e até sua aposentadoria em 2014 desenvolveu sua atividade acadêmica como professor de Filosofia na Escola de Belas Artes

¹ Entrevista publicada na Revista Constelaciones, 2014 e concedida em Piracicaba – SP, por ocasião da visita e participação de Türcke no IX Congresso Internacional de Teoria Crítica em setembro de 2014.

de Leipzig. Sua obra se move entre as tradições da Teoria Crítica, o materialismo e a psicanálise, e seus âmbitos de trabalho abarcam a crítica da teologia, o estudo da violência, os tabus, a indústria cultural (e acadêmica), o significado dos rituais ou a análise das causas sociais e antropológicas profundas de sintomas socioculturais difusos como o fundamentalismo e a hiperatividade. Desde o ano 2000 tem publicado uma série de obras que constituem uma contribuição muito particular, e sem dúvida imprescindível, para a atualização da Teoria Crítica, como *Sociedade excitada: Filosofia da sensação*, *Do sinal de Caim até o código genético: Teoria Crítica da escrita*, *Filosofia do sonho* (todos publicados em português em 2010) e, mais recentemente, *Mehr! Philosophie des Geldes* (2015). Nestes textos, TÜRCKE leva a cabo uma filosofia materialista entendida como ‘anamnese da gênese’, que intenta entender — fundamentalmente com os instrumentos da psicanálise — a gênese e a evolução das instituições sociais como rituais sedimentados cuja origem seria um trauma primitivo, produto da precariedade e fragilidade dos seres humanos ante a superioridade da natureza. Leitor e interlocutor crítico de Adorno, Freud e Marx, TÜRCKE sabe lidar com as tarefas irresolutas da tradição do pensamento crítico e fazer falar a problemas aparentemente antigos da mais recente atualidade².

Ressalta-se que, embora recente no Brasil, a *Sociedade Excitada* (TÜRCKE, 2010c) apresenta-se como uma análise filosófica da trajetória humana e sua relação com os elementos sensoriais desenvolvidos concomitantemente, com a evolução tecnológica. Para TÜRCKE (2010a, p.267), “a tela, o grande recheio do tempo livre, penetrou profundamente, por meio do computador, no mundo do trabalho”. Dir-se-ia que, atualmente, esse instrumento, em uma infinidade de telas, se tornou emblemático no mundo da educação, “de tal modo que se apresenta como o instrumento de ensino do futuro”.

Assim, em meio à disseminação tecnológica em todos os campos da atuação humana e enfatizando o interesse educacional neste texto, buscou-se aplicar a análise filosófica da Teoria Crítica da Sociedade sobre o tema, tendo como referência a obra: *Sociedade Excitada – Filosofia da Sensação*, de Cristoph Turche (2010a).

Portanto, ao se direcionarem as avaliações para a atividade educativa a partir das formulações de TÜRCKE (2010a), considera-se, também, a possibilidade de entendimento da complexidade contemporânea presente na relação entre professor/aluno e o aparato midiático. Essa convivência se estabeleceu sob a égide do “espetacular e da sensação” em nome de um desenvolvimento social, camuflando, assim, o próprio conceito do capitalismo administrado com base no fetiche da mercadoria.

Para Silva (2010), ao se analisar a dimensão do fetichismo da mercadoria em Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1985), que é visto como um produto da

² Para aprofundamento sobre o pensamento filosófico do autor, ver “*Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese: uma entrevista com Christoph TÜRCKE* (LASTÓRIA, 2014).

indústria cultural, ele não se reduz a um objeto inanimado que provoca desejo de consumo, mas, sim, assume a condição de uma dependência no âmbito da atividade psique, cujas consequências é a coisificação do próprio ser humano, “ou seja, o ser humano se torna fungível tal como a mercadoria o é”.

Como salienta TÜRCKE (2010a, p.11-12),

Tão certo se deve ter um conceito de capitalismo para conceituar suas mudanças, tampouco sua estetização espetacular é apenas uma nova roupagem que se precisa tirar para “desmascará-lo” como um velho conhecido. Essa estetização aderiu ao capitalismo, é a sua pele, e não seu envoltório e urge, até mesmo os conceitos, os quais são conhecidos, pegá-lo de forma mais precisa, redefini-lo. Fetichismo não é mais aquilo que foi quando insiste no sensorio humano no espetacular.

O autor chama a atenção para a necessidade de percepção do real envolto aos mecanismos de controle social, presentes na passividade refletida na sociedade do espetáculo, diante do fetiche ao sensacional. Na mesma linha de pensamento, tal qual trilharam os representantes da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade Adorno e Horkheimer, TÜRCKE analisa o estágio atual da sociedade de uma forma não tão descrente na sociedade da indústria cultural, assim como os primeiros deixaram transparecer. O filósofo contemporâneo, porém, observa o atual momento como uma era de “compulsão à repetição”, pela qual o sensorio imagético retém para si o controle social da “sociedade excitada” na forma de vícios.

Assim, o autor coloca uma problemática aviltada na sociedade contemporânea, na qual aflora a conjugação de duas manifestações humanas: o vício e o fundamentalismo. Para ele, ambos estão situados em um contexto de “*condition moderne*”, realidade do fetichismo, que é propícia para o desenvolvimento desses fenômenos, pois,

[...] Vício é, por assim dizer, uma crença que se alça sobre a base da descrença. O viciado sabe que a substância com a qual ele se agarra não fornece um apoio verdadeiro, mas ele não tem alternativa e nela se aferra. O seu organismo “crê” na substância e não para de exigí-la, embora ele duvide de seu efeito redentor. O vício torna evidente a dimensão fisiológica da crença e da descrença, na qual elas podem controlar seu próprio discurso sem que haja uma única palavra teológica, sem que os interessados o relacionem com sua confissão mental, seja ela atea ou não. (TÜRCKE, 2010a, p.246)

Em sua resenha da obra de TÜRCKE, Santos (2012, p.227) afirma que [...] “muitos ‘adornianos ferrenhos’ passam ao largo das relações dialéticas entre o mais moderno e o mais primitivo; o mais socializado e a natureza; o mais humano e o mais animal”. Assim, para a

autora, “o grande mérito de *Sociedade Excitada*: filosofia da sensação, de Cristoph Türcke, é [o de] retomar essas discussões e, para, além disso, atualizá-las em face das formas tecnológicas contemporâneas”.

O estado de “compulsão a repetição” se caracteriza pela busca do restabelecimento de uma realidade traumática da “sociedade excitada” ante ao estágio social contemporâneo, no qual as reações psíquicas do indivíduo estariam, a todo o momento, sendo testadas pelo contexto midiático. Para Santos (2012, p.228), o filósofo estabelece que,

Alguns mecanismos desse complexo procedimento psíquico-social são o sacrifício, a memória e o sagrado. Para apaziguar o pavoroso, o homem o traz para junto de si, o rememora constantemente, criando uma espécie de angústia que é ao mesmo tempo protetora, na medida em que é consciência da existência do pavor. Desse desenrolar resulta nada menos que a criação da cultura.

Dessa forma, o autor recapitula o estágio inicial das atividades humanas, no qual o homem primitivo, no afã de alcançar soluções para fórmulas de sobrevivência em um mundo totalmente desconhecido e apavorante, recorria a elementos mitológicos e sagrados. E, no transcurso histórico de um recorte temporal imensurável, Türcke (2010a, p.171), partindo do princípio do “retorno ao fundamento” para o estabelecimento conceitual e processual de sensação, explica: [...] “o sensorio humano que nos parece um dote constante do *Homo sapiens*, é o resultado de uma longa desescalada da sensação, aliás, tão longa que podemos errar no seu cálculo temporal em algumas dezenas de milhares de anos”.

Entretanto, ao projetar-se a análise conceitual de sensação para o contexto tecnológico contemporâneo, semanticamente, pode-se situá-lo na complexidade da Revolução Tecnológica, pela qual se projetou o sentido de uma excitação social, alargada à medida que novos incrementos tecnológicos se incorporaram a ela. Assim, ao propalar conceitualmente a Sociedade Excitada, Türcke (2010a, p.172) chama a atenção para o estágio de novas atribuições sensoriais.

[...] A revolução da alta tecnologia deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico. Mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele adquire a condição de um rodaminho da história da humanidade. Seu “eis” profano, fugidio, milhões de vezes inflacionado, não é apenas o imã da atenção por excelência, [...] e sim, como agora fica claro, ao mesmo tempo a herança universal daquelas sensações primevas que antes apareciam como a epítome do sagrado. Mas na medida em que ele toma posse dessa herança, o choque audiovisual se torna *sensação absoluta*.

É a necessidade de estar em situação de igualdade com o universo tecnológico em forma de novas atribuições no momento seguinte, conjugada com o instinto social humano no qual ser percebido está na ordem primeira de qualquer atividade cotidiana, conduz aos elementos que viciam mentes e corpos, criando, assim, uma necessidade psíquica utilizada pelos mecanismos de estabelecimento da ordem do sistema capitalista moderno, como no caso da propaganda.

Dessa forma, todos os elementos do contexto socioeducativo contemporâneo, seja na escola, seja no mercado de trabalho, bens, produtos ou serviços, estão submetidos a uma “espécie de estetização da vida cotidiana” (DUARTE, 2001, p.39). O mundo real e o universo virtual em suas prioridades socioeconômicas do capitalismo contemporâneo³ assimilam e potencializam, por meio do *marketing*, a capacidade de se estabelecer como sistema hegemônico nas representações psíquicas do tecido social. Nesse ambiente, difundem-se as propagandas necessárias ao universo de “sensações espetaculares” em cada novo produto lançado. E estas se tornam bem-sucedidas à medida que “excita[m] o sistema nervoso como um todo, prazerosa e eletrizantemente, em uma estrutura sensorial na qual o produto em questão se encontra firmemente inserido” (TÜRCKE, 2010a, p.27).

Para Adorno e Horkheimer (1985), os elementos tecnológicos se projetam em função do “filtro da indústria cultural”, razão pela qual o filme que sustenta a atividade sensorial do expectador deve ser visto como uma representação do mundo real em suas atividades cotidianas. Em meados do século passado, os filósofos de Frankfurt vislumbravam que,

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam diante de seus olhos. O esforço, contudo, está tão profundamente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para recalcar a imaginação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.104-105)

³ “O atual estágio do capitalismo, que a partir da década de 60, adquiriu uma forma globalizada e se serviu da evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação (microeletrônica, computação, telecomunicações, óptica eletrônica, radiodifusão, engenharia genética, entre outras, que vieram operacionalizar a atividade humana e o comportamento social) tanto nos processos produtivos quanto nas relações sociais, apontam para o que, de uma maneira geral, chamamos de capitalismo contemporâneo”. (COSTA; GODOY, 2008). Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/330.htm>>.

Ao dimensionar o papel da indústria cultural ao cotidiano social, em meio ao aparato técnico de comunicação desenvolvido para a sustentação do avanço do capitalismo industrial, os filósofos estão alargando o conceito de tecnologia para o desenvolvimento dos meios de comunicação com vistas ao atendimento do mercado cultural. E este mercado cultural vai estruturar-se com o advento do cinema, do rádio e, posteriormente, da televisão. Assim, segundo eles, “é possível depreender de qualquer filme sonoro, de qualquer emissão de rádio, o impacto que não se poderia atribuir a nenhum deles isoladamente, mas só a todos em conjunto na sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.105).

Foi nesse contexto de disseminação da indústria de comunicação de massa que os frankfurtianos cunharam a expressão indústria cultural, a qual vai ser alimentada em escala cada vez maior nas últimas décadas do século passado com o advento da internet e do mercado de produtos de comunicação. Segundo Gomes (2008, p.119), o conceito surgiu

para caracterizar o processo de reificação e mercantilização das diferentes manifestações culturais por meio das chamadas indústrias de entretenimento (cinema, rádio, TV, músicas, jornais etc.). Ao comercializar seus produtos, a indústria cultural, manipula os indivíduos impondo-lhes novas necessidades e desejos.

Assim, ao estabelecer o processo de criação de novas necessidades em uma curva cada vez mais ascendente face ao desenvolvimento tecnológico, incute-se no tecido social o predomínio da dominação mercadológica cujas características compulsivas de produtos tecnológicos determinam o projeto da nova indústria cultural.

Diante disso, tem-se a percepção de que a sociedade industrial é abastecida pela indústria cultural por meio dos atributos sensoriais desenvolvidos tecnologicamente em sintonia com a velocidade do aperfeiçoamento técnico, elaborado pelo mercado de produtos da sensação, como os que são disponibilizados no mercado contemporâneo, caracterizando, assim, um hibridismo tecnológico⁴ que, de acordo com Türcke (2010a), possibilita novas descargas nervosas, ao mesmo tempo em que criam outras “inquietações motoras” em virtude do acometimento de situações psíquicas como a compulsão, como se apercebeu o próprio Türcke (2010a, p. 44) ao dizer que,

⁴ “Um exemplo atual de hibridismo é a internet, que agrupa meios surgidos anteriormente (o telefone, a linguagem audiovisual da televisão, do rádio, o suporte da escrita – característica dos meios impressos) num mesmo suporte técnico, capaz de alterar procedimentos comunicacionais quanto à relação emissor/receptor, ruptura de tempo e espaço, capacidade de armazenamento, permanência dos dados para consulta etc.” (COSTA, 2002, p.103).

[...] nos últimos 50 anos, com o auxílio de aparelhos de som portáteis, telefones celulares e Laptops, ela [a sensação] tem avançado por todo o globo, desenvolvendo novos padrões comportamentais híbridos como, por exemplo, simultaneamente assistir à televisão, mandar e-mails, telefonar, [...] uma virtuosidade própria, para não dizer novas qualidades administrativas, e com isso também novas cargas nervosas [...].

À vista disso, situando a concepção teórica da “*sociedade excitada*” como sendo um desdobramento da espetacularização na estrutura psíquico social do homem da “condição moderna” marcada pela revolução tecnológica, pontua-se o pressuposto de que a cultura, como assinalou Goergen (2002, p.3), “é a expressão materializada da luta do ser humano pela autonomia diante das adversidades”. Portanto, o conceito de tecnologia talvez esteja como a materialização dos primeiros elementos concebidos para a solução dos problemas pelos quais o homem, desde os primórdios da humanidade, é desafiado a solucionar. Vislumbra-se, então, uma representação cultural fomentada historicamente à medida que novos desafios são lançados.

Contudo, segundo Goergen (2002), ao se analisar o teor conceitual da expressão “indústria cultural”, cunhada por Adorno e Horkheimer, sobretudo no contexto da cultura como objeto de uma educação reflexiva, tem-se um paradoxo. Ao apresentar e comentar o livro *Estética da Violência* (COSTA, 2002), o autor chama a atenção para o fato de que,

Enquanto memória da trajetória do homem ao longo da história, a cultura torna-se parte constitutiva do seu vir a ser e, por isso, direito inalienável de todos. Os mecanismos de acesso, facilitado e abrangente, merecem ser sobretudo saudados, pois permitem a cada um andar junto, fazer caminho, ser autônomo. De outra parte, a mercantilização da cultura, da informação e do conhecimento e sua manipulação a partir da lógica do mercado introduz o contrassenso da heteronomia. (GOERGEN, 2002, p.3)

Portanto, ao situar-se o conceito de cultura e o de tecnologia à luz da Teoria Crítica da Sociedade, instiga-se a reflexão – considerando o modelo atual, de um sistema produtivo e socioeducacional, permeado pelas inserções tecnológicas – no sentido de apresentar essa teoria, como fundamento para a análise da educação escolar, tendo em vista a sociedade midiática e as políticas educacionais. Assim, a discussão a seguir se pautará na análise conceitual dos elementos cunhados a partir da Teoria Crítica, a saber, indústria cultural e mercantilização do ser.

Logo, evidencia-se uma consonância entre as políticas educacionais e o projeto de sustentação do mercado cada vez mais acentuado de produtos da nova indústria cultural,

sobretudo aqueles itens tecnologicamente incrementados, que se estabeleceram na sociedade contemporânea como um disseminador da ideologia *high-tech*. Ou seja, o caráter deliberado de priorização tecnológica constitui-se na institucionalização de práticas educativas que, de forma inevitável, abastece a discussão acerca da força engendradora pelo apelo mercantil ante um sujeito arraigado pela compulsão imagética.

2.2 Indústria cultural e a mercantilização do ser (*esse est percipi*)

Considerando-se as ponderações apresentadas pelo referencial teórico da Teoria Crítica, sobre o qual se funda o pensamento contemporâneo acerca da tecnologia, o autor de *Sociedade Excitada*, ao cunhar essa expressão, está situando a realidade hodierna acerca do arsenal tecnológico e suas representações no sistema produtivo, com implicações para as relações sociais. Dentre tais implicações está o fetiche ao aparato imagético desenvolvido com a revolução tecnológica.

Türcke (2010a, p.193), ao analisar a memória imagética da Revolução Industrial, define a técnica fotográfica como o elemento espetacular das relações e da existência humana.

O impulso de paralisar instantes e seguir o seu “olhe para cá” é maior que nunca. A indústria fotográfica vive um *boom*. Assim como o sistema nervoso central humano conhece memória implícita e explícita, ele evidentemente também conhece crença implícita e explícita, e onde não se pode encontrar uma crença explícita não quer dizer que já não haja nenhuma crença, assim como não haver uma ponta saindo da água não significa que não haja *iceberg*. Muito ao contrário, tudo leva a pensar que aqui se tenha iniciado um ‘retorno ao fundamento’⁵.

Esses estímulos, até então exóticos, determinam o caráter da atividade comunicativa, pela qual o homem da sociedade midiática se vai projetar. O mecanismo envolto no clique da máquina fotográfica é a representação do fetiche sobre algo potencialmente superior à capacidade humana, cujos desdobramentos midiáticos se vão instalar no tecido social como uma religião. Portanto, de acordo com a premissa do fetiche e da compulsão à repetição traumática⁶, pode-se inferir que, no mundo emergido da Revolução Industrial, não há espaço para a sensação naquilo que não prende a atenção na imagem.

⁵ A revolução da alta tecnologia deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico, mas sua força propulsora é o choque audiovisual. Ele comporta a condição de um redemoinho da história da humanidade.

⁶ “Freud (1920-1976) ensina que a compulsão é gerada pelo déficit compreendido entre o que é a pulsão objetiva e o que é conseguido, que alimenta a força insistentemente. Dito de outro modo, o impulso é gerado pela insatisfação pulsional, visto que a pulsão não se contém diante da censura, havendo ‘com-pulsividade’. A

Neste mesmo ponto de crítica social, em meados do século passado. T. Adorno e M. Horkheimer (1985, p.111) afirmavam que:

[...] a indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feito de mercadorias.

Dessa forma, os filósofos de Frankfurt alertavam para a transmutação das representações humanas por meio da arte – pela qual se podia atribuir certa pureza ao seu desenvolvimento cultural – para um recrudescimento das criações artísticas em nome de uma subserviência à moral burguesa, alijada pelo instinto mercadológico do capitalismo industrial. É neste ponto de reconsideração da atividade humana, recém-saída de uma barbárie sem precedentes⁷, e as implicações da perseguição nazista aos filósofos de Frankfurt, que se encontram, nos escritos de Adorno, a sustentação teórica para a “*sociedade excitada*” de Christoph Türcke, a qual permeia as considerações deste estudo acadêmico sobre um problema que paira no sistema educacional hodierno.

Deve-se ressaltar, porém, que as análises desenvolvidas por Adorno e Horkheimer, são a referência necessária à fundamentação do conceito de indústria cultural, o qual se destina a identificar os propósitos da compulsão social na obra de Türcke e do fetiche da mercadoria no contexto contemporâneo, marcado pela busca da sensação imagética e tecnológica.

Assim, este estado de “vulgarização do comportamento de massa”⁸ se apresenta na contemporaneidade de forma arrebatadora, pois, se as representações de controle social se estabeleciam no plano objetivo, os novos componentes desse mecanismo atuam também em duas frentes: no conjunto da estrutura de consumo por meio da invasão do *marketing* e no sensorio subjetivo pelo qual se visualiza o perfil individual do consumidor cultural, já estabelecido e padronizado. Por sua vez, em se infiltrando nas redes de consumo *on-line*, os

excitação desligada (‘des-ligada’), de caráter móvel, desliza furiosamente, não se descarrega nem se liga a representação alguma. Sua função é repetir, indefinida e compulsivamente. Quer dizer: a pulsão nunca atingirá a satisfação plena, e quanto mais se distancia dela, mais força adquire. A saída é o trabalho de ligação”. (B. NETO, 2010, p. 38).

⁷ Reporta-se, aqui, ao período no qual Eric Hobsbawm referiu como Era da Catástrofe. Este período “[...] foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e de catástrofe devem começar com a da guerra de 31 anos” (HOBSBAWM, 1998, p.30).

⁸ Expressão elaborada por Türcke, (2010, p.38) para afirmar que ninguém está imune ao poder de arremetimento da propaganda.

novos impulsos fortalecendo-se cada vez mais, novos perfis acabam por criar novos atributos, ocorrendo, assim, uma nova padronização.

Para TÜRCKE (2010a, p.41), essa prática,

por um lado, corresponde a uma invasão na vida privada, com meios que na polícia são chamados de rastreamento. [...] Por outro, é sinal de atenção. Ter um perfil consumidor digno de nota significa *ser alguém*. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido para ter tal perfil simplesmente não conta: não é *ninguém*.

Assim, a discussão levantada pelo neofrankfurtiano sobre a expressão *Esse est percipi* (“Ser é ser percebido”)⁹ remete à ideia de que o fato de não ser notado não extingue a possibilidade de alguém existir, entretanto, falando-se ontologicamente, em tempos de tecnologia midiática, ser alguém notado e percebido está para a vida social, assim como o oxigênio está para a sobrevivência de qualquer vivente no ambiente natural. Nesse sentido, o autor afirma: “quando a tecnologia vai tão fundo no indivíduo, que cada um não pode senão metamorfosear-se em um transmissor de si próprio, então sua radiação pessoal é obscurecida por uma etérea, que abala o próprio fenômeno do ‘estar-aí’” (TÜRCKE, 2010a, p.45).

O “estar aí”, em ternos midiáticos, se torna possível por meio dos impulsos “despejados” pela emissão microeletrônica dominante que, em tempos de relacionamentos virtuais, a todos atinge. A mercantilização do ser e a compulsão social se alimentam nas determinações impostas pelo apelo midiático por meio da propaganda e, quando esse aspecto cultural se encontra previamente estabelecido pelo sistema de controle social, incorre em resistências por parte dos agentes do sistema produtivo – o que repercute nos alunos – quanto ao papel educativo nas instituições de ensino. A respeito dessa espécie de gerenciamento das instituições sociais no sentido de se tornarem multiplicadores dessa mercantilização cultural, TÜRCKE (2010a, p.23) afirma que:

[...] empresas como o McDonald’s e a Coca-Cola financiem o equipamento de escolas inteiras, de forma a poder oferecer seus produtos aos alunos no recreio; que grupos como a Microsoft e a Intel forneçam computadores sob condições especiais, influenciando, assim, de forma determinante as bases e o direcionamento do programa educacional como um todo, já é há muito tempo uma rotina na vida escolar dos Estados Unidos – e é algo tido como exemplar para além dos Estados Unidos.

⁹ Segundo TÜRCKE (2010), este “ser é ser percebido”, refletido no consumo de mercadorias que fazem parte dos modismos da sociedade industrial, se estabeleceu nos últimos tempos com a difusão em rede de produtos pelos quais o mercado se encarrega de criar identidade entre os “iguais” da sociedade do espetáculo.

No recorte citado, evidencia-se a invasão do privado no âmbito público como forma de “recrutamento” dos círculos escolares para o embate frente a possíveis contratempos em que, porventura, alguma resistência possa altivar a voz – que poderia ganhar eco se as preocupações das políticas educacionais se pautassem no repensar das implicações sociais do descompasso existente entre os interesses da indústria cultural e o caminho do desenvolvimento sociocultural.

E, para além das propostas educacionais, seja no âmbito político, seja na esfera pedagógica das unidades escolares, a sociedade contemporânea se encontra imbricada no contexto das sensações imagéticas, situação que acaba por referendar um quadro de subordinação do sujeito ao espetacular. Esse quadro se exprime na forma do consumo dos mais variados tipos de produtos, isto é, estímulos novos a cada momento futuro.

Voltando a Frankfurt, dir-se-ia que a crítica social, tecida por Adorno e Horkheimer em meados do século passado acerca da indústria cultural, traz à tona uma série de inferências a respeito do predomínio técnico nas atividades cotidianas e do domínio exercido pela tecnologia midiática sobre as interações sociais e culturais, cujo desfecho compulsivo se pode observar por meio da análise da *filosofia da sensação*, em Türcke (2010).

Pode-se enxergar, também, por meio da teoria adorniana, que esse constructo de controle social é projetado e executado em sua plenitude, quando se analisam categorias presentes em seus escritos como indústria cultural e tecnologia midiática, as quais estão situadas no contexto educacional atual. Assim, a mecanização, seguida da informatização, elevou a indústria da diversão e do lazer para todos os âmbitos possíveis da atividade humana e estabeleceu um modelo social, cujas relações são conduzidas pela via da dominação por meio do apelo midiático, o qual, por sua vez, é alimentado pela obsolescência programada de produtos destinados a divertir o consumidor sem qualquer tipo de esforço. Este é, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.113), o projeto de mistificação das massas pelo qual

o prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada.

É nesse ambiente de espetacularização no qual se encontra a sociedade midiática, que se observa uma transposição das conexões passivas do sujeito reificado em seu mundo virtual

para todo o tecido social. O caminho está posto de tal forma como lembram os autores, que ele é trilhado sem nenhum tipo de discernimento pelo indivíduo. Pois este se torna u'ra minúscula peça de uma complexa engrenagem composta pelo conjunto socioeconômico estabelecido e sistematizado.

Essa engrenagem, pela qual se encaixam as peças do atual modelo de aprendizagem, se encontra emperrada na carência de objetividade dos indivíduos em responder aos anseios do arsenal tecnológico criado e municiado exaustivamente pelo mercado ultramoderno. Assim, a formação cultural se apresentaria como a redenção do estado de controle político que esteve presente nas rígidas imposições totalitárias propaladas em tempos do nazifascismo.

No entanto, Adorno e Horkheimer já apontavam um pressuposto de arregimentação social pervertido na pele da indústria cultural. O prazer e o entretenimento não deixam oportunidade para qualquer tipo de renúncia à reificação, pois cultura, agora, se atrela aos símbolos da atividade mercadológica convertida em signos impulsivos. Faz-se necessário até e, sobretudo, para que se possa estabelecer um patamar de sobrevivência ante as peripécias do *esclarecimento*, analisar o seguinte:

O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma. A ética e o gosto podam a diversão irrefreada como “ingênua” – a ingenuidade é considerada mais grave quanto o intelectualismo – e impõem restrições até mesmo à potencialidade técnica. A indústria cultural está corrompida, mas não como uma Babilônia do pecado, e sim como catedral do divertimento de alto nível. [...] Divertir significa sempre não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118)

Neste excerto abstraído da *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), os autores oferecem uma das categorias a ser analisada nesta primeira parte do trabalho. Trata-se de um dos elementos fundamentais dos trabalhos frankfurtianos, a Indústria Cultural. Tal conceito tecido por Adorno e Horkheimer permite especular-se sobre sua validade atual e sobre suas transmutações decorrentes das necessárias adequações às demandas sociais vigentes.

Ressalta-se que se buscou delimitar a análise conceitual do processo evolutivo da indústria cultural à atividade docente que se apresenta, hoje, como expressão da sociedade do

espetáculo¹⁰, cujo poder de arregimentação mercadológica a todos logra um pouco mais a cada dia.

Destarte, Adorno leva, por meio de suas inquietações, a aplicá-las a um conjunto de significados que perpassam em muito as relações interpessoais restritas aos assentos escolares. Dentre estes, preocupa a força desproporcional do requinte tecnológico, que monitora e municia os impulsos das gerações pós-modernas, embora, como o que se conhece do século passado pelo próprio Adorno, a experiência humana conduzisse ao ápice da barbárie, tendo os meios de comunicação de massa como ferramenta de controle social e cultural. No entanto, essa interatividade entre a elevação tecnológica e a barbarização instintiva do homem se coloca como parte de muitos problemas educacionais.

Assim, o não processamento de informações abstraídas das redes virtuais, seja ele para fins de pesquisas escolares ou para o entretenimento do tempo livre, constitui déficit formativo. Segundo Costa (2002, p. 31),

Uma das características da cultura mediática é a transformação na forma de o indivíduo perceber a realidade circundante, tendo como suporte as novas tecnologias e sua capacidade de justapor imagens, sons, movimentos, em alto grau de excitação sensível. A cultura mediática, no processo (de)formativo, requer mais o momento de adaptação ao ecossistema tecnológico do que propriamente uma ação autônoma, necessária ao processo educativo.

Poder-se-ia relativizar ou questionar o fato de que a síndrome midiática pode ser nociva ou que traz algum tipo de prejuízo pedagógico. Como esse fato pode ser considerado um problema se as ferramentas informatizadas colocaram anos-luz à frente de gerações passadas?

Portanto, o sistema midiático como instrumento da indústria cultural moderna e com a acessibilidade se avolumando cada vez mais, coloca o indivíduo diante de uma realidade coisificada e já decodificada pelos filósofos frankfurtianos em meados do século passado. Assim como no momento presente, ela é enxergada e em muito potencializada, cuja consequência é o contato com uma grande quantidade de informação, muitas vezes, sem que a mesma seja transfigurada em conhecimento. “Esse fenômeno é denominado *disfunção*

¹⁰ É pelo princípio do fetichismo da mercadoria, a sociedade sendo dominada por coisas suprassensíveis embora sensíveis, que o espetáculo se realiza absolutamente. O mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, ao mesmo tempo em que se faz reconhecer como o sensível por excelência. [...] O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social. Tudo isso é perfeitamente visível com relação à mercadoria, pois nada mais se vê senão ela: o mundo visível é o seu mundo. A produção econômica moderna estende a sua ditadura extensiva e intensivamente (DEBORD, 2003, p. 28-32).

narcotizante, ou seja, a exposição a uma infinidade de enunciados podendo entorpecer o receptor mediano dos veículos de comunicação, ao invés de estimulá-lo” (COSTA, 2002, p.59).

Dessa forma, ao descarregar uma grande quantidade de aditivos sensoriais no receptor por meio de impulsos imagéticos, tem-se como consequência a impossibilidade de desenvolvimento da atividade racional por parte dele. Para Costa (2002, p.59), “isto resulta de uma cisão entre estar informado e agir diretamente sobre a realidade, o que compromete a ação social organizada”.

Assim, observa-se o controle cada dia mais exacerbado do apelo midiático sobre as mentes humanas, num processo de mutilação da percepção da totalidade analisada e pensada concretamente. Têm-se, então, a naturalização do fetiche e o culto a tudo que representa essa realidade virtual. Logo, depreende-se que,

A naturalização da tecnologia como meio de extensão sensorial e amplificadora das possibilidades comunicativas, na condição de mediadoras entre o sujeito e o real concreto, coloca-se como uma temática educacional contemporânea estratégica para a discussão sobre a formação do indivíduo. Ainda mais quando, no período pós-industrial, a experiência se defronta com a exterioridade dos fatos e a capacidade dos *mass media* de criar simulacros e representações simuladas. (COSTA, 2002, p.129)

Para além desses efeitos colaterais do progresso tecnológico, porém, procurou-se buscar, por meio de representações teóricas sobre a categoria de tecnologia midiática, tecer reflexões sobre suas implicações, defendendo sempre um constructo metodológico do posicionamento sociopolítico educacional, mesmo em um modelo já posto pelas políticas públicas que também se encontram imbricadas na mercantilização do ser social.

Segundo Santos (2012), “a sociedade da sensação” vive um estado de êxtase, isto é, a cada momento, busca novos estímulos disponibilizados pelos “mecanismos *high tech*”. Dessa forma, o homem da “*sociedade excitada*” se encontra, constantemente, na busca de satisfação para suas necessidades impulsivas e compulsivas. Estas representam a fórmula mais eficaz de controle social, pois, colocando “ser aí” por meio de uma suposta inclusão digital, estabeleceu-se a ordem necessária para o *estabelecimento* de um sensório sobre uma sociedade “engajada” no padrão mercantilista. De acordo com a resenhista de *Sociedade Excitada*,

Em outras palavras, reconhecer na sociedade ultramoderna e contemporânea, baseada na mais alta dependência de meios tecnológicos, impulsos originários significa lembrar que toda cultura se baseia numa repressão da

natureza, que torna possível as formas de dominação. Sendo assim, a crítica só pode ser efetiva se articular esses processos violentos que se atualizam e se reprocessam em cada atividade diária, em cada trabalhador sentado diante da tela de computador, em cada pessoa que procura distração nas salas de cinema *ou no ambiente de estudo*¹¹; enfim, cada atividade cotidiana contemporânea tem embutida a relação imemorial e violenta que se processa entre homem e natureza. (SANTOS, 2012, p.230, grifo nosso)

A vulgarização mercantil transcende os espaços públicos, pois o efeito alucinógeno referendado pela indústria cultural exerce o domínio sobre o intelecto preenchido pela hipermassificação cultural, ao mesmo tempo em que se torna esvaziada a possibilidade individual de buscar o equilíbrio racional em meio à reprodução sistemática da mercantilização. É para ela que funcionam as engrenagens do sistema, no qual o ser social flutua à deriva sem possibilidade de resistência.

Ao se concordar com a interpretação da resenhista de que “toda cultura se baseia na repressão da natureza”, tem-se que salientar, também, que o espaço destinado à cultura oriunda da educação escolar que se estabelece nas mentes inseridas no contexto midiático, de acordo com as análises conceituais da “Sociedade Excitada” de Türcke e Indústria Cultural (Adorno/Horkheimer), não atua para reverter esse cenário de abstinência reflexiva, como manifestavam os primeiros frankfurtianos.

Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único – ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia – essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108)

Para além da representação original do conceito de cultura muito mais afetiva ao espírito do que ao estado mercadológico, o trecho citado estabelece uma acepção conceitual de cultura, quando este foi aviltado pelo processo de estabelecimento da dominação ideológica midiática como forma de controle social. A relação entre a mente humana e a máquina passa a ter como propósito a superação do conceito de relações afetivas, para se desdobrar naquilo em que Flusser refletiu.

¹¹ Por experiência docente, entende-se que é possível transportar as apreciações interpretativas da Sociedade Excitada no que tange à possibilidade de atuação na atividade docente e seu telos pedagógico.

Por trás da intenção do aparelho individual escondem-se intenções de inúmeros outros aparelhos: o aparelho da indústria fotográfica, que é formado pelo aparelho do parque industrial, que é produto do aparelho socioeconômico, etc. etc. – constituindo uma grande hierarquia de “intenções” cujo fito é programar a sociedade “para um comportamento propício ao constante aperfeiçoamento dos próprios aparelhos”. (FLUSSER, 2002, p.42)

Essa disseminação tecnológica atua no sentido de estabelecer, no modelo socioeconômico, a reprodução da força mercadológica de tais aparelhos. E se se considerar que, atualmente, o alcance de aparelhos está anos-luz à frente de quando pensou o filósofo, não é difícil de entender o quanto se aumentou também o poder de apropriação das mentes humanas, razão pela qual se investe na capacidade produtiva da indústria tecnológica.

Ao situar estas pretensões reflexivas acerca do pensamento do autor de *Filosofia da Caixa Preta*, buscam-se arregimentar, para este estudo, indagações e acepções sobre o poder que exerce um sistema pautado no espectro midiático. A “caixa preta” ou a máquina fotográfica a que se refere o filósofo soa como algo indecifrável para quem a manipula. O funcionar de um aparelho, na maior parte das vezes não familiar ao seu possuidor, se torna o elemento de controle social pelo qual se estabelece a força incutida neste.

Um sistema assim tão complexo é jamais penetrado totalmente e pode chamar-se *caixa preta*. Não fosse o aparelho fotográfico caixa preta, de nada serviria ao jogo do fotógrafo: seria jogo infantil, monótono. A *pretidão* da caixa é seu desafio, porque, embora o fotógrafo se perca em sua barriga preta, consegue, curiosamente, dominá-la. O aparelho funciona, efetiva e curiosamente em função da intenção do fotógrafo. Isto porque o fotógrafo domina o *input* e o *output* da caixa: sabe com que alimentá-la e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. (FLUSSER, 2002, p.15)

A citação remete ao caminho percorrido pela expansão da indústria de caixas pretas nas últimas décadas e seus desdobramentos para o tecido social. Tecnicamente falando, o homem se estabeleceu como um ser supremo e altamente capaz, porém, essa supremacia no embate contra a natureza se apequena se se pensar no nível de alienação impregnada nas mentes da sociedade midiática. No texto, Flusser (2002, p.11) tece considerações a respeito quando diz que: “A função das imagens técnicas é a de emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente. As imagens técnicas devem substituir a consciência histórica por

consciência mágica de segunda ordem”. As imagens tradicionais construídas pelo conjunto de habilidades de quem as produzia já tornavam o ser social mais ativo diante de suas representações culturais.

Com a transferência de tal habilidade para os aparelhos de projeção imagética, o conceito de cultura também se altera. Não se podem aqui colocar dúvidas sobre o sentido de transmutação cultural ocorrido, sobretudo, quando o homem do Renascimento se apropria de conhecimentos produzidos pelos quais, desde então, tem conduzido a evolução tecnológica hodierna. O que permeia as preocupações nas fundamentações de atividades acadêmicas é a constatação e a reflexão sobre um problema educacional, o qual se avoluma diante da fetichização imagética em detrimento do saber pensado. Pode-se perceber que essa era uma questão instigante em meados do século passado, por meio do que diz Flusser (2002, p.11):

O fascínio mágico que emana das imagens técnicas é palpável a todo instante em nosso entorno. Vivemos, cada vez mais obviamente, em função de tal magia imaginística: vivenciamos, conhecemos, valorizamos e agimos cada vez mais em função de tais imagens. Urge analisar que tipo de magia é essa. Claro está que a magia das imagens técnicas não pode ser idêntica à magia das imagens tradicionais: o fascínio da TV e da tela de cinema não pode rivalizar com o que emana das paredes de caverna ou de um túmulo etrusco. Isto porque TV e cinema não se colocam ao mesmo nível histórico e ontológico do homem da caverna ou dos etruscos. A nova magia não precede, mas sucede à consciência histórica, conceitual, desmágicizante. (...) A nova magia não visa modificar o mundo lá fora, como o faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo. É magia de segunda ordem: feitiço abstrato. Tal diferença pode ser formulada da seguinte maneira: A magia pré-histórica ritualiza determinados modelos, mitos. A magia atual ritualiza outro tipo de modelo: programas.

Diante do exposto, pode-se depreender que as decisões humanas seguem sua trajetória dentro de uma lógica na qual os estímulos imagéticos, indiferentemente do tempo ou da forma, estão condicionados a situações mágicas. A magia da tela que projeta a cada segundo uma nova imagem e quase sempre condicionada à interpelação de quem controla o aparelho, alimenta o receptor que, por sua vez, mesmo com um turbilhão de novas versões imagéticas, não se sente saciado¹².

Ressalta-se que, ao trazer um pouco das questões tratadas por Flusser no que tange à relação entre o homem e o aparelho, estão-se projetando neste estudo inquietações as quais levaram a direcionar as reflexões para a tecnologia no processo educativo. E, embora a

¹² A todo momento, uma grande quantidade de imagens fotográficas é postada nas redes sociais. Em sua maior parte, pessoas e ambientes são representados como uma difusão de comportamentos, pelos quais as pessoas se sentem no estado de “estar aí”, contextualizando o espírito da expressão “ser é ser percebido”.

questão técnica do aparelho ou psíquica do ser humano não seja o ponto central das preocupações acadêmicas deste trabalho, é inevitável que os questionamentos priorizados neste estudo aludem a questões como as tratadas pela *Filosofia da Caixa Preta*.

Assim, parte das considerações tecidas pelo filósofo embasou o que se considera, também, um conceito, a *caixa preta*, objetivando argumentar sobre o processo dominante efetivado pelo mercado de aparelhos imagéticos e suas implicações para a produção de conhecimento concretamente pensado pelo indivíduo, diante do entendimento da realidade que o cerca. E, como a realidade prossegue em constante movimento, dialeticamente falando, entende-se que se deva refletir sobre um embate criado pelo contexto midiático, isto é, a intensificação dos estímulos compulsivos, e suas implicações para a atividade educativa.

2.3 O homem de espírito *versus* vampiros audiovisuais

Contrapondo-se à recepção passiva de informações as quais, invariavelmente, são descartadas e substituídas por outras também descartáveis, a construção do conhecimento exige de quem o procura a busca de possíveis respostas para suas inquietações e seus questionamentos. A respeito, pode-se considerar a rede de informações acessadas pelos alunos do ensino básico atualmente. A estes são oferecidas oportunidades de aperfeiçoamento educativo, desconsiderando, até mesmo, as ambiguidades existentes entre as classes sociais. É, porém, nesse cenário de acessibilidade tecnológica empreendida pelo mercado de aparelhos midiáticos, que se estabelece o embate sobre a construção do conhecimento, referido anteriormente.

Ademais, o entendimento da realidade concretamente pensada em um ambiente de estudo é possível desde que haja um diálogo reflexivo acerca das fontes e dos interesses em jogo. Se, por um lado, o acesso às informações foi expansivo nas últimas décadas, por outro, a permissividade a todo tipo de conteúdo na rede mundial de computadores e as possibilidades de acesso para a faixa etária que frequenta a escola, sobretudo, no Ensino Médio, exigem um acompanhamento seletivo por parte das instituições de ensino.

A partir desse pressuposto de prioridade da educação digital, pretende-se, nestas argumentações, altivar um pouco de atenção para o objetivo da ação educativa, buscando, também, lançar reflexões acerca de um problema que afeta a todos os envolvidos no processo educacional. Quanto ao problema, compartilham-se os dizeres de outro pesquisador, quando diz que,

Diante dessa corrida informacional, percebe-se que as novas tecnologias possibilitam o rompimento com o espaço tradicional da sala de aula, pelo menos no que diz respeito às limitações físicas, também afeta de certa forma a postura do aluno e sua relação com o processo educacional, visto que o mesmo entende que a informação deixa de ter apenas o caráter informacional e passa a ser o grande valor vigente, a grande moeda de troca. Vemos em grande parte, uma leitura equivocada através de uma valorização incoerente dos meios e da infraestrutura, itens estes que despertam o interesse de acordo com a facilidade de acesso dos conteúdos, em detrimento dos métodos empregados, a tradição educacional e aos próprios professores. (GOIA, 2011, p.16)

Esse quadro de fetichização das linguagens midiáticas, conforme atesta o autor, tem descaracterizado, em parte, a atuação docente. A postura de imediatismo própria da condição coisificada do aluno, como se tem presenciado na atividade no magistério, muitas vezes coloca a atuação docente na esfera de coadjuvante, em meio a tamanha inversão dos papéis na educação escolar em virtude da prioridade tecnológica.

Maar (2003, p.473) afirma que “é preciso aplicar toda energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência no existente [...] para ser efetiva, é crítica da semiformação real”. Nessa mesma direção, Adorno (1995, p.181) vai além quanto à tarefa do professor [...] “mostrando-se aos alunos as falsidades e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente”. Assim, é inevitável que os problemas se agravem à medida que os interesses mercadológicos vivenciados tanto na escola quanto no ambiente familiar, atualmente, caminham na contramão daquilo que seria um dos pilares da educação escolar, a emancipação do ser humano.

As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – a contrafigura da violência – se atrofia sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade. [...] É possível que a crença no intelecto ou no espírito haja secularizado o teológico, tornando-o algo não essencial, e que a chamada geração jovem a deprecie, mas que o recupere sob outra forma. Onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior. O *‘homem de espírito’*, expressão hoje tão desacreditada, é um caráter social em extinção. (ADORNO, 1996, p.396)

Como se percebe, não se deve negligenciar que as mudanças decorrentes da reforma educacional com base nas atribuições da tecnologia acabaram por determinar novos parâmetros da relação professor e aluno, bem como o comportamento humano em suas novas

gerações. Enquanto essa situação se configura em forma de poder ideológico material em detrimento do espiritual, uma nova apropriação se estabelece de forma soberana.

Ressalta-se que, ao lançar mão das ponderações de Adorno, objetiva-se dialogar com o condicionamento teórico do frankfurtiano acerca das representações do homem como produtor de cultura em um ambiente tecnológico galgado no prazer compulsivo de consumo. Nesse quadro, faz-se uma analogia entre duas visões caracterizadas pela configuração do “homem de espírito” que, conforme Adorno, desaparece diante do contexto da indústria cultural, sendo substituído pelo aparato midiático: “Os refinados vampiros audiovisuais não sugam sangue, mas, sim, para usar uma forma de expressão marxiana, nervo e cérebro” (TÜRCKE, 2010a, p.280).

Dentre todos os incrementos que alimentam os motores da atividade humana no seu cotidiano, existe algo que reflete de forma sumária na atividade educacional, seja na escola ou na família. Os apetrechos eletrônicos se tornaram essenciais e, como não poderia ser diferente, à medida que o homem sempre caminhou em direção ao aperfeiçoamento técnico como forma de viver melhor, aqui se concentra o fundamento básico da apropriação midiática. A imagem iniciada pela fotografia é o sentido da sensação imagética processada.

Não há dúvida de que a forma de intuição da sensação, que sobre condições microeletrônicas cresceu a ponto de se tornar um poder global paradigmático, por assim dizer abriu os seus olhos na fotografia. Ela é o meio que deu o empurrão técnico decisivo para o deslocamento do significado da palavra “sensação” de percepção absolutamente inespecífica para percepção do que é por fim para o sensacional em si. (TÜRCKE, 2010a, p.190)

Diante da magnitude tecnológica acentuada pelo movimento das intervenções humanas, a qual se projetou a produzir e consumir facilidades convenientes à sobrevivência e ostentação, evidenciou-se que, no conjunto das mediações do homem no seu espaço de vida, se alargaram os horizontes das inovações técnicas e, por conseguinte, agora em outra condição, consolidou aquilo que Marx e Engels acentuaram nos objetivos da educação burguesa.

É assim que os operários são postos à parte e desprezados pela classe no poder no plano moral, como o são nos planos físico e intelectual. Único interesse que ainda se tem por eles manifesta-se pela lei, que lhes deita a mão assim que se aproximam demasiado da burguesia; tal como para com os animais despidos de razão, só se utiliza com eles um único meio de educação: o chicote, a força brutal que não convence, mas que só intimida. (MARX; ENGELS, 1978, p.71)

Dessa forma, de acordo com o fragmento, a reprodução capitalista também se utiliza da educação como fórmula de se estabelecer, uma vez que, como parte que executa a produção, o trabalhador deve ser condicionado e capacitado para a execução de suas tarefas de acordo com as necessidades que regem a ordem estabelecida pelo capital sobre o trabalho – tal qual foi estabelecido na organização dos PCNEM¹³ quando estes direcionaram a prioridade para a capacitação tecnológica em função das prerrogativas do mercado de trabalho.

Ainda direcionando as considerações sobre o sentido de totalidade como sendo o conjunto de atribuições do homem e do seu espaço de vida na natureza, infere-se que a atividade educativa atual se encontra arraigada em um processo de informatização cada vez mais acentuada. Diante desse quadro de inserção da tecnologia nos recursos didáticos, os propósitos aqui colocados serão analisar criticamente o embate entre o contexto midiático e a prática educacional, pois, enquanto o primeiro se apresenta como um choque de prazer imediato presente em todos os ambientes, incluindo a sala de aula, o segundo está na condição de contraponto mediato e, muitas vezes, preterido pelo conjunto das sensações imagéticas vividas pela juventude estudantil.

Dessa forma, considera-se que não se pode simplesmente tentar estabelecer qualquer tipo de barreira quanto à utilização dos recursos tecnológicos na escola, mas, como educadores, têm que se atentar para o poder das mídias nas intervenções educativas contemporâneas. Estas representam, hoje, a principal ferramenta utilizada em qualquer ramo da atividade humana, sobretudo na complexidade mercadológica na qual também se faz necessária a interatividade entre as pessoas, mesmo que estas estejam a milhares de quilômetros de distância: “o educador precisa se apropriar desta aparelhagem tecnológica para se lançar a novos desafios e reflexões sobre sua prática docente e o processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno” (FARIA, 2004, p. 47 *apud* ENRICONE, 2004, p.60).

Dir-se-ia que essa apropriação tecnológica pode ser desafiadora e irreversível no contexto atual, entretanto essa ressignificação nas relações educacionais oriundas da evolução tecnológica se apresenta como mais um mecanismo de socialização por meio da máquina. E, enquanto a individualização torna o sujeito dependente do fetiche midiático, também o afugenta do acesso ao conhecimento.

Enquanto a expressão ‘sociedade da informação’ enfatiza a importância da tecnologia educacional para a rápida atualização e socialização dos

¹³ Temática abordada na segunda seção deste trabalho.

conteúdos, a ‘sociedade do conhecimento’ se refere à aquisição dos conhecimentos através da interpretação e processamento da informação. Com os recursos da mídia digital, trazendo novas formas de circulação das informações e a exigência de mais qualidade na educação, para a inserção no mercado de trabalho, passou-se a questionar a sociedade da informação – rápida divulgação das informações – para o desenvolvimento do conceito de sociedade do conhecimento, que exige competência para analisar e processar essa informação. (FARIA, 2004, p.47 *apud* ENRICONE, 2004, p.60).

A citação anterior, a qual se considera pertinente a esta análise sobre a atividade docente, mesmo sem demonstrar algum tipo de viés crítico sobre as implicações do aparato tecnológico na apropriação do conhecimento, situa-se no campo da ressignificação da escola e daqueles que nela atuam. A sociedade não sobrevive apenas com o poder quantitativo informacional, pelo contrário, a informação deve ser abstraída e processada, tomando forma de conhecimento apropriado.

Podem-se ter, dessa forma, em um mesmo contexto, duas situações que poderiam soar como contraditórias, pois, se, de um lado, a disseminação dos recursos tecnológicos traz para o ambiente educacional certa desconfiança por parte daqueles que se acostumaram a enxergar a educação como tarefa dos professores na sua configuração física, diante de seus alunos, por outro, cursos de formação e de aperfeiçoamento de professores a distância (EAD)¹⁴ se multiplicam. Esse fato mostra toda a força mercadológica dos empreendimentos midiáticos também na área educacional e amplia as fronteiras para o estabelecimento de uma educação cada vez mais pautada nos segmentos tecnológicos. Ora, se se considerar que o conjunto social absorve todo esse aparato tecnológico à sua volta, constata-se, então, que seria relevante uma reeducação midiática da comunidade escolar e uma alfabetização nesses termos.

Ressalta-se que a evolução histórica do homem veio acompanhada de suas implicações, as quais estão presentes nos debates hodiernos sobre os efeitos colaterais do desenvolvimento humano. Para o objeto deste estudo, situa-se no resultado provocado pelas mídias na educação escolar de crianças e jovens, onde estas representam aos seres humanos o acesso a um mundo global presente em tempo real, no entanto, nos ambientes de ensino esse fato se apresenta como um elemento desafiador. Pois,

Se, por um lado, reconhecemos que a mídia contribui para a existência de muitos problemas sociais e às vezes até os causam, por outro lado,

¹⁴ Segundo o *site EAD* conquiste o seu diploma, “as **matrículas** de bacharelado, licenciatura e cursos superiores tecnológicos **a distância** já somam **mais de um milhão**, de acordo com o último Censo da Educação Superior, divulgado em 2013”. Disponível em: <www.ead.com.br> Acesso em: 15 jul. 2015.

questionamos uma abordagem protecionista, pela sua tendência antimídia, que é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia e não leva em consideração o potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa oferecem para se dar poder às pessoas. (KELNER; SHARE, 2008, p.699)

É-se concorde com a possibilidade e a necessidade de se trabalhar com recursos midiáticos, mas se situa, igualmente, que sua utilização deva ser acompanhada de certa criticidade; caso contrário, a atividade docente se reduz a mera reprodutora dos interesses da ideologia dominante, conquanto Kelner e Share (2008) apontem para a necessidade de uma *alfabetização crítica da mídia*, “enfocando a crítica ideológica e analisando a política de representação das dimensões cruciais de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia”. Assim, a escola deixa de ser um local apenas de exposição de modelos atualizados e dá lugar à crítica social mediada por ações pedagógicas.

Assim como o trabalho com mídias requer uma postura de inovação conceitual da equipe escolar, é no professor que situa o poder de mediação inovadora, pois

[...] um grande desafio no desenvolvimento da alfabetização crítica da mídia resulta do fato de que ela não é uma pedagogia, no sentido tradicional, com princípios firmemente estabelecidos, um cânone de textos e procedimentos de ensino testados e aprovados. Ela requer uma pedagogia democrática, que envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa. (KELNER; SHARE, 2008, p.705)

Importante lembrar que, ao evocar uma postura democrática do professor, este deve propiciar também um ambiente de questionamento ao que é posto pela ideologia dominante. Acredita-se, igualmente, que a mídia alternativa vai ao encontro do entendimento, pelo aluno, dos propósitos mercadológicos e que estes, muitas vezes, estão camuflados em cada nova interação midiática cotidiana. Alunos e professores, quiçá, possam conduzir de forma lúcida e produtiva seus apontamentos educativos.

Essa postura emancipatória, por si só, já representaria uma fórmula de se desvencilhar das amarras a que os docentes do ensino básico, sobretudo, nas escolas públicas se submetem. E, ao fugir do método tradicional, regulado de acordo com os interesses políticos e econômicos em jogo, a tarefa docente poderia corroborar com ações práticas um pouco mais colaborativas, no sentido de agregar forças diante da ordem burguesa estabelecida.

Quando se fala em ações práticas e colaborativas, está-se reportando não apenas ao professor em sala de aula. Uma instituição de ensino tem, ou deveria ter, nas suas representações colegiadas como a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil, atribuições pelas quais, em se atuando de forma autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa, agregaria ao ambiente escolar e, por conseguinte, a qualidade de ensino, uma responsabilidade distributiva entre seus pares.

Dessa forma, concorda-se com que

A tarefa de educadores e pesquisadores é a de envolver-se em um novo tipo de alfabetização que funcione, desde a pré-escola até a educação superior, e incorpore novas tecnologias de informação e comunicação, a mídia e a cultura popular à pedagogia crítica. Esse trabalho deve desafiar as ideologias dominantes e dar poder aos jovens para desvendar os mitos, criando suas próprias representações alternativas, que lhes levem a ter voz ativa e a lutar por justiça social. (KELNER; SHARE, 2008, p.709-710)

Portanto, entende-se que a incorporação das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) na educação deva ser precedida de planejamentos criteriosos sobre as ações a serem desenvolvidas, nas quais se atente para a importância de se garantir a prioridade primeira da educação, isto é, saber ponderar de forma crítica sobre as representações culturais e os interesses econômicos e políticos em jogo.

A importância dos educadores ganha sentido quando se estabelece uma relação de reafirmação política nas suas intervenções pedagógicas. São elas que possibilitam a adequação de uma metodologia tecnológica à tarefa docente, sem depreciar o método formativo na apropriação de conhecimento. E a educação escolar, como todo segmento do conjunto social no transcorrer das últimas décadas, tem-se condicionado tanto às benesses, quanto às contradições das transformações decorrentes das inovações tecnológicas, sobretudo nos meios de comunicação que se tornaram uma espécie de extensão do ser humano.

Por outro lado, as representações socioculturais das pessoas tem sido uma condicionante para o enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI. Com a potencialização das chamadas culturas de massas, que se solidificaram em meados do século passado, cunhadas sob a égide da indústria cultural, a educação escolar contemporânea também se ressentir de reflexões direcionadas à atividade docente em virtude da obsolescência de modelos tradicionais – tema que se tornou objeto de profundas análises por parte dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1947), as quais sustentam, em grande parte, o estudo da “Filosofia da Sensação” de Türcke (2010a).

Da mesma forma, a educação escolar reflete esses encaminhamentos na versão apresentada pelo choque midiático. Aqui, o espectador atual é o aluno que tem, no seu cotidiano cada vez mais coisificado, um entrave para o esforço intelectualizado. Por sua vez, o caráter formador da educação escolar, sobretudo naquele aluno cujo poder de criticidade não aflorou, não se estabelece diante da deformação social instaurada pela ordem burguesa vigente.

Norteando essa análise, lembra-se que, no Excurso II da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p.40) iniciam dizendo que, para Kant, o esclarecimento “é a saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”. “Entendimento sem a direção de outrem” é o entendimento dirigido pela razão. Em uma lógica racional, todo indivíduo esclarecido teria a possibilidade de lidar peremptoriamente quanto aos mecanismos do modelo social vigente.

Contrapondo-se a esse argumento, os autores de Frankfurt (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.40) afirmam que “a razão fornece apenas a ideia de unidade sistemática, os elementos formais de uma sólida conexão conceptual. Todo objetivo a que se refiram os homens como um discernimento da razão é, no sentido rigoroso do esclarecimento, desvario, mentira, racionalização”. Sendo assim, o esclarecimento não tirou o homem de sua menoridade, uma vez que, historicamente, ele produz conhecimento pela via da ciência, porém, esta, por si só, não representa o sentido de desenvolvimento social objetivamente falando.

Para a sistemática burguesa para a qual o mercado se volta como forma de dominação, o esclarecimento, segundo a lógica da “desmitologização” sobre os impulsos naturais, perde a sua razão ao modo como foi preconizada por Kant. A universalização do liberalismo, do qual se ascendeu a força da burguesia, vai apropriar-se do esclarecimento como mecanismo ideológico de controle dos meios de produção, tal qual exige o mercado:

Atrelado ao modo de produção dominante, o esclarecimento, que se empenha em solapar a ordem tornada repressiva, dissolve-se a si mesmo. Isso ficou manifesto já nos primeiros ataques que o esclarecimento corrente empreendeu contra Kant, o “tritador universal”. Do mesmo modo que a filosofia moral de Kant limitou sua crítica esclarecedora para salvar a possibilidade da razão, assim também, inversamente, o pensamento esclarecido mais refletido empenhou-se sempre, por uma questão de auto conservação, em superar-se a si mesmo no cepticismo, a fim de abrir espaço suficiente para a ordem existente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.46)

Por sua vez, na “sociedade excitada”, contraditoriamente, a capacidade da sociedade pós-moderna em se servir da tecnologia na atividade produtiva está o *semiformado* culturalmente, pois, desprovido de sua força maior no mundo atual, no caso o conhecimento como forma de agregar para si um pouco mais de igualdade socioeconômica, servirá como colaborador de um mundo já pré-moldado na exploração e na alienação.

Fica evidente que o fio condutor, pelo qual se têm que direcionar as atenções na busca de conciliar tecnologia e aprendizado, passa, antes de tudo, pela mudança de paradigma em relação ao papel do homem e o papel da máquina. Em decorrência, o traçado desenvolvido pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e sua relação com a atividade docente deve seguir na direção do saber fazer, sem desprezar o saber compreender. Seria dar alento ao desenvolvimento das competências tão valoradas nos atuais discursos sobre políticas educacionais.

Portanto, entende-se que a Teoria Crítica, quando aplicada às preocupações hodiernas, deva representar um referencial de crítica social na esfera política e, sobretudo, no local em que se dá o embate educacional, isto é, na comunidade escolar. Muito embora, não se deve entender que a acessibilidade massiva aos recursos midiáticos possa representar um prejuízo funcional para a educação escolar; o tema exige atenção, pois, se, por um lado, se democratiza o acesso aos bens de consumo, causando a impressão de que se vive mais igual, por outro, estes “iguais” dentro ou fora da escola só têm o mesmo valor, enquanto consumidores da indústria cultural.

Considerando que, no espaço em que se pensam e ocorrem as discussões acerca de práticas pedagógicas contemporâneas, existe um embate em torno do poder de fogo do apelo midiático, procurou-se delimitar o problema como sendo parte de um projeto de controle social determinado a substituir o debate crítico pelas incursões mercadológicas em nome de uma suposta autonomia. Não é por acaso que as expressões *homem de espírito* e *vampiros audiovisuais*, cunhadas por T. Adorno e C. Türcke, respectivamente, representem dois elementos de um mesmo segmento, reforçando o caráter de estabelecimento da “sociedade excitada” pela via da indústria cultural.

No primeiro caso, se se situar a simbologia de uma educação pautada no conhecimento de uma realidade concretamente pensada, pode-se considerar que a espiritualidade não tem muito espaço como embate ideológico na realidade burguesa, pois

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista

de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada "*educação popular*" — a escolha dessa expressão demandou muito cuidado — nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (ADORNO, 1996, p.395)

Essa desumanização se estendeu para a atividade educacional cada vez mais impregnada no processo de exclusão, pois as diretrizes condicionadas pelas instâncias públicas passaram a conduzir uma inclusão dentro da exclusão que, via de regra, tem a sua realidade velada pelos sistemas educacionais. Essa etapa de afirmação do projeto capitalista se estabelece nos sistemas de ensino, estigmatizados pela estrutura mercadológica estabelecida pelo modelo de produção idealizado para absorver o *semiformado* culturalmente. Logo, urge o entendimento crítico-reflexivo desse contexto socioeconômico, o qual, segundo Adorno (1996, p.396) poderia amenizar esse quadro de inoperância,

De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.

Aprofundando a análise do problema, TÜRCKE chama a atenção para o estado de hipnose a que foi submetida a geração midiática. Entre as diversas estratégias de controle social pelo sistema capitalista, o filósofo aponta para o fato de que a sociedade da sensação vive numa espécie de sede de estímulos imagéticos.

Com cada mudança de foco da câmera, a máquina audiovisual emite um pequeno choque no sensorio humano, mesmo sendo quase imperceptível. Tal choque tem o caráter de uma injeção diminuta de adrenalina. A injeção singular instiga a atenção. Bilhões delas, porém, têm o efeito contrário. Absorvem-na, corroem-na a ponto de sugá-la. Eis o seu vampirismo. (TÜRCKE 2010a, p.6)

Essa é uma realidade recorrente no cotidiano das pessoas do contexto midiático. E esse contexto tem ampliado sua abrangência a cada novo produto, pois a estratégia mercadológica de prazo de validade ou obsolescência compulsória provoca e instiga a acessibilidade midiática a todos os setores do tecido social. Para além desse problema, que o autor trata de distração concentrada, TÜRCKE alerta para o sentido de exclusão social à medida

que esses apetrechos eletrônicos não representem, para grande parte de seus usuários, forma de crescimento profissional.

Para uma minoria que tem projetos próprios ou ao menos um emprego interessante, isso abre novos espaços de aprendizagem e desdobramento individual. [...] Mas a maioria que carece de tais projetos e independência devida não aproveita tanto disso. Ela está, na verdade, ameaçada de se perder no mundo virtual, desorientada por uma quantia descomunal de dados, sem que os recursos materiais e intelectuais melhorem decisivamente. Por exemplo, a busca de emprego se transforma cada vez mais, para a internet, mas a internet não fornece cada vez mais emprego. E para todos, o estresse se intensifica. Sempre tem de ser *upto date*, tem de conferir novos *emails*, novas ofertas de emprego, novas chances de venda, etc. Em resumo, só para os já privilegiados essa mudança social pode ganhar um caráter de bênção. (TURCKE, 2010b, p.6)

Dessa forma, corroborando com as aspirações desta pesquisa, considerou-se pertinente apresentar o posicionamento teórico-conceitual dos dois expoentes da Teoria Crítica da Sociedade. Cada um a seu tempo e, sobretudo, no que tange à realidade educacional hodierna, suas proposições advogam as indagações e as inquietações deste trabalho sobre os desdobramentos da indústria cultural como fórmula de controle social.

Importante, também, considerar que esse embasamento teórico é o caminho pelo qual se podem apresentar em que tipo de solo se está pisando, na análise de pressupostos de um problema acadêmico. Considerando o dinamismo refletido em todos os aspectos do conjunto social, sobretudo na área do conhecimento, entende-se que a indústria cultural igualmente se projeta de forma evolutiva como categoria e como projeto de dominação social.

Portanto, como foi acentuado nas intervenções dos representantes da Teoria Crítica, o projeto de controle social referendado por meio do mercado e dos dispositivos imagéticos, torna inevitável que se volte o olhar para os novos atributos da indústria cultural. Nota-se que, embora o estudo direcionado para esse tema se tenha tornado recorrente no meio acadêmico, o mesmo não se tem aplicado diretamente à atividade educativa contemporânea. Com o propósito de inferir argumentações substanciadas pela Teoria Crítica à cerca dos preceitos metodológicos do pensamento reflexivo e da construção de conhecimento em meio ao contexto midiático, volta-se para a análise dos encaminhamentos hodiernos da indústria cultural.

2.3 Os novos atributos da Indústria Cultural

Seguindo a determinação de apontar e analisar um problema educacional que pode ser considerado um sintoma desencadeado pelas novas prerrogativas sociais, e estas sendo resultado do conjunto de interações da sociedade midiática, direcionam-se, por meio de algumas ponderações selecionadas, sobretudo em Cristoph Türcke (2010a), alguns apontamentos sobre o condicionamento atribuído ao contexto da Indústria Cultural atualmente. Por uma questão de método, pautado na Teoria Crítica da Sociedade, apresentam-se situações que provocam o sentido de análise crítica sobre a realidade educacional brasileira, diante do *upgrade* tecnológico.

Evidente que estas podem ser uma provocação no sentido de alimentar as inquietações já mencionadas anteriormente. Todavia, encontra-se, em Stegler (2008, p.5), uma sinalização inquietante quando diz que, atualmente,

O problema não se limita àquilo que se chama comumente “cultura”: a existência cotidiana, sob todos os seus aspectos, é submetida ao condicionamento hiper-industrial dos modos de vida. Trata-se do mais inquietante problema de ecologia industrial: as capacidades mentais, intelectuais, afetivas e estéticas da humanidade estão massivamente ameaçadas, e no momento mesmo em que os grupos humanos dispõem de meios de destruição sem precedentes.

A todos os problemas em virtude das mudanças decorrentes da expansão industrial, o autor insere, ainda, talvez o mais grave de todos: o domínio das mentes humanas por meio das vias ilusórias do mercado midiático, cujas consequências soam como irreversíveis. A atividade do chamado tempo livre determina certa padronização de deterioração do caráter social das pessoas. Esse quadro de alienação e de inoperância reflexiva provocado pelo abstencionismo se amplia à medida que a globalização da cultura digital se torna o grande sentido da utilização do tempo disponível. Para Goia (2011, p.27),

Agora não se trata apenas de determinado canal de TV ou de estação de rádio, ou jornal periódico que carregam consigo sua ideologia, na tentativa de convencer seu consumidor. Hoje os conglomerados das gigantes empresas conhecida por “*conglomerado das mídias*” rompem as barreiras até então restritas ao alcance das transmissões. Não se trata apenas de quanto mais longe é possível chegar, mas sim, de uma verdadeira união de forças e veículos, divulgando em rede mundial a ideologia cultural que desejam implantar.

Essa ideologia cultural derivada do projeto iluminista pelo qual a rede mundial se expande e a tudo globaliza é disseminada por meio dos veículos midiáticos, pois para este segmento não existem fronteiras. Tal ideologia está posta nos sistemas educacionais com o pretexto de equilibrar o mundo virtual com o real. No entanto, se a redenção do expectador estiver auferida por meio da receptação dos impulsos sensoriais advindos da frequência imagética, não existe espaço para treinar a sobriedade crítica.

Isso mostra o caminho evolutivo do conceito de Indústria Cultural cunhado por Adorno e Horkheimer e sua representação de elemento dominador das mentes submergidas no aparato midiático. O desenvolvimento tecnológico, sobretudo nas comunicações virtuais, multiplicou a capacidade de absorção do conjunto social, revigorando, assim, sua curva ascendente rumo à estetização da sociedade. Para Duarte (2001, p.40),

Todos esses desenvolvimentos não alteraram em nada aquilo que Adorno e Horkheimer na década de 1940 denunciaram a respeito da indústria Cultural. Poderíamos dizer que apenas os meios para a hedionda dominação lá descrita foram grandemente aperfeiçoados e modernizados. Aqui, em virtudes das necessidades econômicas e ideológicas do capital, media-se a relação que as pessoas têm com seu entorno, de modo que elas percebem apenas o que o sistema permite, desaparecendo, no limite, a própria ideia de existência real de objetos exteriores em benefício de uma realidade toda artificialmente produzida, em cuja efetividade deve-se de fato acreditar.

Diante da irreversível planificação social estabelecida pela sistemática digital, intensifica-se, nos discursos propostos pelas políticas educacionais, o apelo à educação lúdica, contra a qual não faz sentido uma oposição deliberada, pois, pensando dialeticamente, a lógica do movimento pelo qual se configura em novas alternativas de qualificação por meio do devir soa como uma possibilidade de redesenhar futuras propostas pedagógicas.

Por outro lado, não se podem fechar os olhos para os entraves concebidos pelo controle da atividade do pensamento crítico. Estes atuam, deliberadamente, na estrutura do sistema político, cuja consequência é a impressão de que existe uma frequente fragilidade do ser social diante dos aparelhos midiáticos.

Assim, concebe-se que, em uma formação cultural sustentada no conhecimento da realidade social que o rodeia, um estudante do ensino básico poderia agregar à sua atividade não somente a qualidade ou as inúmeras oportunidades oferecidas pelo contexto midiático, como também usá-lo como forma de entretenimento quando se faz necessário.

Entretanto, a formação cultural, quando alavancada pela indústria da diversão, acaba por deturpar a finalidade da sociabilização do conhecimento de forma lúdica, pois,

Seu objetivo maior é deslocado para um processo de diversão e entretenimento construídos para distrair de forma alienada e promover o consumo massificado; funciona como uma espécie de isca para atrair o indivíduo de forma mais vulnerável a fim de integrá-lo no contexto econômico vigente, isto é, o lúdico apresenta-se como mecanismo lúbrico pelo qual o sujeito é desmobilizado para, ao mesmo tempo, ser manipulado por signos carregados de significantes ideológicos. (SANCHES; FABIANO, 2014, p.167)

Nesse encaminhamento de formação acompanhada do lúdico e diversão, considera-se que seja um ponto pelo qual as propostas pedagógicas incorrerão no sentido de estabelecer critérios educacionais de forma lúdica, porém, lúcida. Como afirmam Sanches e Fabiano (2014, p.170),

Compreender os mecanismos de manipulação da constituição das atividades lúdicas demonstra os resquícios de controle social pelos quais a irracionalidade, ou seja, a ameaça de barbárie efetiva-se no universo social. Assim, a atitude do educador torna-se fundamental, pois neste entendimento estabelece-se um modo particular de relacionar o lúdico ao conhecimento que permite ao sujeito desenvolver a capacidade de compor experiências de autonomia social.

Ressalta-se que tal prática educativa está à mercê das políticas educacionais, as quais implicam o controle da atividade docente, e o *telos* pedagógico, então, se apresenta como ponto de observação e reflexão na educação escolar, pois, na relação que se estabelece na escola como instituição de ensino, cujo fundamento desta essência está no professor, deve ter clara a sua representação política e social.

No entanto, ao se deparar com os novos atributos da indústria cultural, verifica-se um aprofundamento daquilo que Pucci (2012) tratou de frieza burguesa. Nesse compasso de controle das atividades educacionais, a representação política e social do professor define-se se considerar que a eloquência dos bens tecnológicos vai remodelando uma estrutura já sistematizada sob a égide do fetiche mercadológico.

Ao analisar a atualidade das preocupações adornianas ante o contexto de seu tempo de vida e o modelo atual, Pucci (2012, p.14) pondera que,

Se no tempo das tecnologias mecânicas no início da segunda metade do século passado a indiferença, na análise de Theodor Adorno, era como que o 'princípio fundamental da subjetividade burguesa', a direção para onde caminhava toda a história, hoje, com o mundo globalizado no interior de nossos lares, com as tecnologias de informação e comunicação que nos

coloca, em tempo real, em contato imediato com os acontecimentos do planeta, o prognóstico do frankfurtiano continua correto? A indiferença burguesa persiste em dirigir a história dos homens da era digital? Infelizmente, parece-me que sim. A relação com as novas tecnologias intensificou, potencializou a frieza burguesa.

Dessa forma, o projeto de recrudescimento mercadológico se institui na era digital por meandros preconizados pelas análises adornianas e referendadas, atualmente, pela constante preocupação que começa a ocupar os debates acerca da educação domiciliar, pois crianças e adolescentes estão cada vez mais expostos a atitudes ilícitas cometidas cotidianamente na rede virtual. E, se essas preocupações soam como um alerta nos lares, nos bancos escolares as mesmas podem aprofundar-se à medida que não se pense na já citada alfabetização midiática.

Entretanto, tem-se que salientar que existe alguma movimentação no sentido de prevenir que o sistema midiático venha comeder as mentes de alunos pouco engajados na sua formação. Uma vez que as diretrizes educacionais se articulam com os elementos da nova indústria cultural, mesmo que de forma velada, à medida que o conjunto das ações pedagógicas se inspire em se adequar às novas linguagens tecnológicas, estas já refletem o espírito totalitário da mercantilização. As propostas de rearranjos educacionais, porém, conduzem a refletir sobre a seguinte citação:

Devemos ter em mente que as propostas pedagógicas atuais que emanam das políticas atuais no Brasil se atrelam às novas demandas sociais, tais como a formação de um indivíduo adaptado à chamada “sociedade do conhecimento”, e a cultura digital que a sustenta. Há, portanto, uma premente demanda pela adaptação do sujeito a uma realidade social altamente dinâmica e em constante transformação. Por esse motivo, no que concerne à educação, tais propostas enfatizam, via de regra, o quão essenciais são as vivências e as descobertas individuais para a aprendizagem “flexível”, bem como o desenvolvimento do educando vinculado às novas demandas da sociedade, e, mais precisamente, do mundo do trabalho. (LASTÓRIA et al., 2013, p.165)

É este o discurso disseminado pelas propostas pedagógicas atuais, como confirma o autor. Como essas propostas afinadas com o que se tornou senso comum, pautado na expressão “altamente dinâmica e em constante transformação” e as inovações ocorrem com muito mais rapidez na produção dos novos atributos da indústria cultural, tais propostas se tornam inócuas diante das investidas do fetiche mercadológico.

Logo, entende-se que, para que possa ocorrer algum tipo de formação e aprendizagem, o educando tem de se posicionar em relação a seus propósitos ante o

dinamismo social. À medida que este busca o entendimento da realidade na qual se encontra, pode-se tornar apto a desenvolver aptidões e tarefas dentro da complexidade exigida. Como se percebe na forma como foi grafado na citação anterior, a “sociedade do conhecimento”, ou assim chamada, no atual panorama educacional, pode ser em muito questionada. O simples fato de acesso aos meios de comunicação, que se tornaram retransmissores de informações, por mais que as linguagens multimídias se afinem ao cotidiano escolar ou domiciliar, por si só, não traz conhecimento sustentado. É necessário que se projete, na sociedade da informação, um pouco de conhecimento e senso crítico.

Portanto, na tarefa de projetar conhecimento da realidade por meio do investimento educacional, aplicam-se as mediações que devem atuar, sobretudo, na construção de u’a maior profundidade do que se pensa sobre o real: “O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, [...] tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 1965, p.20).

Todavia, no contexto socioeconômico atual, as proposições da educação escolar se debatem com o desencadeamento da mercantilização e da alienação. Para Lastória et al. (2013, p.169),

Além da maioria da população atual estar se relacionando de forma alienada, está agora determinada pelo novo contexto de trabalho, presenciamos hoje uma continuação no mesmo processo no tempo livre. É aí que se insere a indústria cultural, a qual se apodera de toda cultura, e a recria mediante as determinações do mercado capitalista. Seu objetivo maior é o de instigar o consumo, retroalimentando o sistema.

Portanto, ao se entender que o processo de construção de conhecimento fica restrito àquilo que a indústria cultural repaginada permite e não se estabelece de forma consistente na representação e na *práxis* docente, é necessário, amiúde, que todos os envolvidos na atividade educativa possam pensar no papel social da educação escolar. Os discursos sobre a qualidade da educação, quase sempre retransmissores das propostas referendadas no projeto neoliberal – que será discutido no próximo capítulo – estão contaminados de subserviência mercadológica – o que acaba por direcionar a atividade docente para a condição de mera reprodutora do sistema vigente pela via midiática, o que se torna contraproducente.

Destarte, volta-se a Türcke (2010a) para a necessidade de alardear, nos meandros educativos, a necessidade de uma “alavanca para o freio da emergência”. Os caminhos trilhados pela educação básica seguem a mesma direção aventada pelos signatários da

indústria cultural hodierna. Assim, pensa-se que na escola se poderia acender a luz dessa emergência. Citando o autor, ele lembra:

A transcrição de textos e fórmulas, antigamente a marca comum da chamada pedagogia tradicional fundamentada na memorização dos conteúdos, pode tornar-se de repente, sob as condições gerais da agitação do monitor da tela do computador – das quais também as salas de aula distinguem cada vez menos -, uma medida de concentração motora, afetiva e mental, de recolhimento interior e, por que não dizer, de recordação, ou seja, uma medida não muito diferente daquilo que na linguagem teológica, se chama devoção (TÜRCKE, 2010a, p.305).

Por meio dessa advertência do neofrankfurtiano, pode-se depreender que a relação social da atividade docente, pela qual se espera a ocorrência de algum tipo de formação cultural, escapa do controle até quando se empreendem ações banais. Os sintomas de nulidade de construção de conhecimento estão aflorados subjetivamente, e acelerado se encontra o estímulo sensorial a cada impulso midiático. Nas palavras do autor, a escola, por meio da atividade docente, poderia puxar a alavanca do “freio”.

Os professores que atentam rigorosamente para esse fato, que aqui não é subestimado, produzem resistência, mesmo que para eles seja válida uma terminologia política tradicional e conservadora. Se cada complacência diante da comichão *como uma coceira irrefreada* de sentidos midiática estimula a auto desapropriação estético-neurológica, já o isolamento diante da irradiação audiovisual toma o partido da sensualidade dos sentidos. (TÜRCKE, 2010a, p.305, grifo nosso)

Portanto, quando se situa o estudo das representações teleológicas da atividade docente e seu propósito social, empenha-se em ratificar as advertências elencadas pelos propagadores da Teoria Crítica da Sociedade dentro do contexto disseminado por um *continuum*, previamente estabelecido pelo modelo de controle social pela via totalitária. Ao direcionar as as considerações sob o método de análise cujas premissas de crítica social remetem às assertivas da Teoria Crítica, eleva-se, por meio das inserções reflexivas aqui analisadas, o sentido de problematizar as questões acerca das atividades educacionais dentro de um modelo neoliberal, sobre o qual foram estruturados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000b).

3 A CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

*Criar meu web site; Fazer minha home-page;
Com quantos gigabytes; Se faz uma jangada;
Um barco que veleje; Que veleje nesse infomar;
Que aproveite a vazante da infomaré;
Que leve um oriki do meu velho orixá;
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé;
(Gilberto Gil)*

3.1 A representação conceitual de tecnologia e sua viabilidade educativa no PCNEM

Neste segmento do trabalho, buscaram-se fazer algumas ponderações acerca da terminologia¹⁵ empregada nas três grandes áreas de conhecimento expressas no PCNEM¹⁶, pelas quais é norteada a educação básica no Brasil. Aqui, reportou-se ao conceito de tecnologia que, segundo o documento, diante das novas prerrogativas, iria permear as relações produtivas em qualquer atividade humana, sobretudo, no caso da educação escolar. Assim, [...] “É possível afirmar que, as próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias (BRASIL, 2000a, p.5).

Ao ponderar sobre os elementos tecnológicos que conduziram o homem ao estado de transformação da natureza e como forma de se estabelecer culturalmente de forma intrínseca, pontuou-se a premissa de que, como ser histórico, a humanidade, como confirma Oliveira (2008), também se ocupa da filosofia para a compreensão mítica de sua existência. Ao desenvolver novas técnicas, evoca-se a *techné* como estágio avançado de evolução humana, pois, neste nível de conhecimento, este já é um atributo

[...] que não se limitava à pura contemplação da realidade, mas era uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros. Talvez

¹⁵ Aqui se reporta à tecnologia como sendo a categoria norteadora quando da elaboração dos PCNEM.

¹⁶ De acordo com a reforma curricular do Ensino Médio, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se organizam em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

podéssemos chamá-la de técnica altamente desenvolvida em relação ao seu estágio inicial. (OLIVEIRA, 2008, p.4)

Entretanto, como lembra Oliveira (2008, p.5), “a *techné* não é uma ciência, e também não é uma filosofia”, embora seu conceito de desenvolvimento humano levasse a direcioná-lo para análises filosóficas. “A palavra grega *techné*”, segundo a pesquisadora, “é caracterizada como uma conduta certa numa atividade específica e que subordina a uma série de conhecimentos repassados através da educação. Esse saber não precisa ser teórico, embora, às vezes, se baseie na observação direta dos fatos”.

À vista disso, entendeu-se que, nesta análise conceitual, não se podia desvincular o sentido de formação do indivíduo com a *techné* em suas necessidades elementares como: defender-se de predadores, conseguir alimento ou se abrigar das intempéries naturais tal qual a chuva e o frio. Assim, “toda “*techné*” consiste no conhecimento empírico de um objeto ou ação que serve ao homem; portanto, tal saber só se realiza como aplicação prática e não como contemplação” (VARGAS, 1994, p.18 apud OLIVEIRA, 2008, p.5).

Todavia, questiona-se o seguinte: ao asseverar que a evolução histórica humana produziu por meio da técnica (*techné*) as condições para seu desenvolvimento cultural e social, isto significa também que, no contexto atual, se pode condicionar a evolução formativa de um determinado indivíduo ou grupo social à sua capacidade de produção e aplicação de saberes tecnológicos? Quanto à educação escolar, quais são as prioridades da escola pública atual em relação ao investimento em recursos didáticos de cunho tecnológico, como a organização de laboratórios de informática nas escolas?

Nesse caso, entendeu-se que as respostas para essas e outras questões que implicitamente virão ficam condicionadas à interpretação das análises que se propuseram discutir sobre o que está estabelecido no documento em questão e de trabalhos acadêmicos pertinentes a este estudo, como em Moreira (2008), Lopes (2009) e Pereira (2011). Evidencia-se, sempre, a tecnologia como categoria de análise, delinear as proposições e as justificativas apresentadas nos PCNEM em sua elaboração, quanto ao conceito em questão¹⁷.

Isto posto, buscou-se estabelecer um recorte de análise sobre a proposição da tecnologia na educação brasileira, considerando-se a sua trajetória teórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a). Pensou-se, pois,

¹⁷ Em seu trabalho de pesquisa acerca do conceito de tecnologia presente nos PCNEM, a pesquisadora Isabel C. S.R. C. Pereira (2011) mostra que, no texto dos PCNEM, o conceito de tecnologia aparece com uma incidência de 208 vezes, o que, segundo ela, demonstra a necessidade de identificar a justificativa da aplicação desse conceito.

em apresentar, a partir do próprio documento, como esse conceito se integra à política educacional de asseveração das novas linguagens tecnológicas no processo educativo do ensino básico em seus anos finais.

Salienta-se, ainda, que as políticas educacionais para o ensino básico¹⁸ alavancadas nas décadas finais do século passado viabilizaram a padronização de um currículo nacional comum, o qual, por sua vez, seguia trilhando o estabelecimento de uma ordem globalizada econômica e política, em muito, em virtude das inovações tecnológicas. Essa acepção, o documento justifica ao apontar que,

[...] o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. (BRASILa, 2000, p.5)

No entanto, essa abertura tecnológica, pela qual o sistema produtivo se estabelece como fator de desenvolvimento social pela via da educação escolar, exige um amplo investimento humano com uma formação adequada e continuada, bem como material, por meio de aquisição e manutenção de equipamentos. Uma educação que, até então (meados do século passado), era marcada pelo protagonismo das relações interpessoais, no caso professor e aluno, ou, vice-versa, toma outro caminho. Não havia uma grande sobreposição da tecnologia midiática sobre o homem; agora, nesse novo momento determinado pelas relações tecnológicas, os atores da atividade educativa se encontram em nova perspectiva de atuação pautada pelo conhecimento técnico.

Dessa forma, para além do processo formativo como atribuição da escola, o documento estabelece, de pronto, o estreitamento de um vínculo entre a atividade educativa na escola e o setor produtivo, pois

¹⁸ A nova configuração da educação brasileira se estruturou com a mudança constitucional a qual explicitava que o Ensino Médio também seria definido como Educação Básica, portanto, dever do Estado. De acordo com as Bases Legais do documento, “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio”, determinando que Ensino Médio é Educação Básica. A Constituição de 1988 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino “o estatuto de direito de todo cidadão” (BRASIL, 2000b, p.9).

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. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (BRASIL, 2000a, p.6)

Por outro lado, ao discorrer sobre a aplicabilidade da tecnologia nos sistemas de ensino e a inserção do educando no estágio de desenvolvimento social, exige parcimônia e discernimento, pois o sistema produtivo, em sua dinâmica de adaptação ao mercado de trabalho e de produtos, absorve para si a fatia qualificada do tecido social, possibilitando que haja reciprocidade entre o custo e o benefício, isto é, se existe investimento em qualificação, acredita-se que a possibilidade de retorno por parte do trabalho seja maior.

Assim, ao mesmo tempo em que a educação nacional se adequava às novas determinações dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quando da Conferência Mundial de Educação para Todos – Tailândia, 1990, a mesma colocava a proposta de interação entre o educando e as novas prerrogativas tecnológicas, no sentido de que este possa estabelecer-se como um constante aprendiz. No Brasil, a iniciativa nesse sentido ocorreu com a elaboração do Plano Decenal da Educação - 1993, durante o governo do então Presidente da República Itamar Franco, concebendo a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Quanto ao atendimento às necessidades individuais, a proposta de aperfeiçoamento de diferentes tipos de competências no aluno, por si só, segundo o que diz o texto do PCNEM, não garante a sua inclusão no mercado de trabalho tecnológico nem se faz necessário investir uma crítica nessa magnitude, pois o próprio documento o faz quando externa que:

Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se veem excluídos. A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social

pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. (BRASIL, 2000a, p.12)

Assim, entendeu-se que a viabilização de uma política educacional de valorização de recursos tecnológicos se encaminhou pautada na necessidade de uma adequação econômica m âmbito nacional e que esta esteve em compasso com a revolução técnico-industrial do final do século passado. Para tal, o documento estabeleceu os parâmetros curriculares em amplitude nacional, permeados pela dimensão tecnológica e suas representações econômicas, embora estas últimas talvez estejam à frente das prerrogativas educacionais descritas nos parâmetros curriculares. Mesmo que o documento não desconsidere os diferentes graus de poder aquisitivo, os quais se manifestam, de acordo com o texto, em desigualdades sociais, conclui-se que investimentos tecnológicos implicam a aplicação de recursos financeiros, que se tornam inviáveis ou não se materializam sem desenvolvimento econômico.

Para Oliveira (2011), o viés tecnológico deliberado aos PCNEM durante sua elaboração tem uma preocupação muito clara em estabelecer um condicionamento de qualificação profissional, com o propósito de atender às necessidades do sistema produtivo e do desenvolvimento econômico. Para Oliveira (2011, p.84), isto caracteriza “[...] um discurso contraditório que mascara e explicita, que ilude e agride à medida que demarca a posição social de cada um, que exalta a tecnologia, mas, limita a visão de ciência e de conhecimento”.

Ressalta-se que, embora não seja o foco do trabalho, não se pode desvincular da análise a questão das tão mencionadas competências nos PCNEM: no intuito de se apresentar como um referencial que prima pela diminuição das desigualdades sociais, pela via do desenvolvimento de diferentes habilidades e se tornar o estudante competente para uma determinada tarefa, no documento pode-se ler que,

A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000a, p.84)

Portanto, seguindo o princípio do entendimento da totalidade que cerca o cotidiano, seja na escola, na família ou mesmo no trabalho, pela qual o aluno do Ensino Médio possa ter a percepção de sua responsabilidade social, pode-se encontrar, no documento, uma explicitação das históricas ambiguidades presentes no corpo social dos alunos que frequentam os sistemas de ensino, sobretudo no Ensino Médio. Conforme assinala o documento, ao desenvolver um “pensamento sistêmico”, ele eleva a sua capacidade de estabelecer relações entre as diversas manifestações do tecido social presentes no complexo mundo da atividade produtiva e, por conseguinte, ter a devida competência na solução de problemas que exigem discernimento.

Assim, um jovem estudante do Ensino Médio, ao se deparar com a complexidade socioprodutiva em virtude do rápido avanço tecnológico, de acordo com a linha de pensamento pautado no desenvolvimento de novas habilidades e competências destinada aos PCNEM, deve saber reorientar-se a cada novo elemento tecnológico disponibilizado no meio no qual atua, seja na escola, seja no trabalho.

Dessa forma, ao se deparar com aspectos dificultadores no campo de atuação social e/ou laboral, o aluno é desafiado a conduzir sua postura sempre no âmbito da aprendizagem, uma vez que novas situações exigem que ele também desenvolva o seu poder de persuasão. Contudo, a superação do estágio inicial do estudante em que este ainda não avançou no nível de competência, segundo o documento, se projeta igualmente com a “capacidade de trabalhar em grupo” e, sobretudo, desenvolver o “pensamento crítico” no sentido de construir as suas referências como integrante de um modelo social balizado pelas inovações tecnológicas.

Daí, a necessidade de regulamentar os eixos norteadores da educação básica, de forma a intervir na atividade educativa do país. De acordo com texto:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000a, p. 84)

Evidencia-se, aqui, um discurso bem alinhado com a necessidade de buscar um equilíbrio entre a educação para o trabalho e a formação da cidadania no educando, o que também está externado no corpo do texto do documento em questão, incluindo o *slogan*

“Educação para a Cidadania”, presente nas apresentações dos PCNs para o Ensino Médio. Foi durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), que se estruturaram as premissas tecnológicas educacionais: “Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio [...] deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva” (BRASIL, 2000a, p.84).

De um lado, ao propagar a necessidade de buscar uma necessária adequação entre a produção do conhecimento e a nova realidade tecnológica, o documento se reveste de um discurso que se apresenta como progressista em relação ao processo educativo. Por outro lado, observa-se um apelo tecnicista à educação escolar, com vistas a atender ao setor produtivo determinado pelas novas tecnologias.

Quanto a este aspecto, a Teoria Crítica da Sociedade se manifestou por meio de TÜRCKE (2010) quando este chamou a sociedade contemporânea de “Sociedade Excitada”, pois as relações cotidianas se encontram em um estado de “compulsão imagética”, pela qual se projeta o dispositivo que dispara o gatilho da “metralhadora audiovisual”. Isto já havia sido amplamente explanado pela geração de Adorno e Horkheimer quando trataram a Indústria Cultural (1986) como trampolim para o processo de alienação da sociedade ante o projeto de dominação mercadológica.

Ressalta-se, porém, que, se, por um lado, a obra de TÜRCKE, sobretudo a Filosofia da Sensação - até pelo pouco tempo que a mesma foi lançada no Brasil - não tenha sido combatida no meio acadêmico, o mesmo não ocorreu com os representantes da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade que foram severamente criticados, sobretudo, os formuladores do conceito de Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer. Para LASTÓRIA ET AL. (2013, p.165), “Negativa”, “polêmica”, “pós-moderna”, “pessimista”, “elitista”, “utópica” – esses são alguns adjetivos que, frequentemente, identificam, de forma mais ou menos taxativa, as reflexões e temas abordados pela Teoria Crítica da Sociedade.

Acentua-se, também, mesmo que o neofrankfurtiano TÜRCKE (2010a, p.10) tenha abordado o tema assentado naquilo que é perceptível no mundo de uma sociedade que “penetra microeletronicamente com sua produtividade múltipla e refinada, em todas as áreas do trabalho”, as questões levantadas pelo autor direcionam para as reflexões acerca das concepções pedagógicas hodiernas determinadas a partir das premissas tecnológicas.

Se, na proposta observada nos PCNEM, se busca a ratificação de uma formação crítica, os escritos da Teoria Crítica da Sociedade, ao analisar o fetiche da mercadoria,

sobretudo em Adorno e Horkheimer (1985), instigam a questionar essa suposta formação crítica proposta no documento, pois o balizamento da educação escolar está, prioritariamente, estruturado no conceito de tecnologia. Contudo, entende-se que, no contexto midiático contemporâneo, este questionamento não se deva estabelecer somente no campo da análise que opõe o mercado de produtos que atendem aos interesses do capital, de um lado, e a construção de um conhecimento da totalidade pela via da educação escolar de outro. Como lembra Türcke (2010a, p.11-12), ainda no prefácio de sua obra *Sociedade Excitada*:

Tão certo se deve ter um conceito de capitalismo para conceituar suas mudanças, tampouco sua estetização espetacular é apenas uma nova roupagem que se precisa tirar para “desmascará-lo” como um velho conhecido. Essa estetização aderiu ao capitalismo, é a sua pele e não seu envoltório – e urge, até mesmo os conceitos, os quais conhecidos, pegá-lo de forma mais precisa, redefini-lo. Fetichismo não é mais aquilo que foi quando insiste na fixação do sensorio humano no espetacular.

Neste ponto de análise da complexidade tecnológica, o autor, por meio da Teoria Crítica da Sociedade reelabora até mesmo o conceito de revolução à medida que este transporta o significado de fetichismo para o universo sensorial. Assim, a base da subserviência do fetiche da mercadoria por meio da exploração do mercado tecnológico se encontra na capacidade de interação entre o contexto imagético e a compulsão sensorial, quando esta é arrefecida a cada nova sensação. Nesta relação se projeta, também, o sustentáculo dos mentores intelectuais de uma educação escolar sinalizada para o desenvolvimento de habilidades para o uso de ferramentas cada vez mais tecnológicas.

Dessa forma, conclui-se que a presença de um aparato tecnológico nas instituições de ensino agrega uma sustentabilidade ao projeto de formação na educação média, afinado com a conjuntura produtiva. Por sua vez, os PCNEM trazem a necessidade de estudar uma readequação nos sistemas de ensino, bem como na qualificação de professores, no sentido de viabilizar a exequibilidade de uma educação que tenha por base as novas linguagens tecnológicas, como está posto no documento:

Certamente, o ponto de partida para a implementação da reforma curricular em curso é o reconhecimento das condições atuais de organização dos sistemas estaduais, no que se refere à oferta do Ensino Médio. Constata-se a necessidade de investir na área de macroplanejamento, visando a ampliar de modo racional a oferta de vagas. Também é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática. (BRASIL, 2000a, p.13)

O documento indica para uma reordenação do Ensino Médio em caráter mais amplo que aquele observado no Ensino Fundamental. Afinal, o texto sugere que a atividade educativa atue de maneira mais determinada a formar jovens para o exercício da cidadania, mas, sobretudo, para atender a um mercado de trabalho mais qualificado e cada vez mais tecnológico. O suporte necessário a esse novo modelo, como atesta o documento, está no encaminhamento de uma atividade educativa de nível médio voltada para o acompanhamento da evolução tecnológica, disseminada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O elemento novo seria, agora, a rapidez com que essas evoluções se processam, pois, segundo o documento:

A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como consequência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. Comparados com as mudanças significativas observadas nos séculos passados – como a máquina a vapor ou o motor a explosão –, cuja difusão se dava de modo lento e por um longo período de tempo, os avanços do conhecimento que se observam neste século criam possibilidades de intervenção em áreas inexploradas. Estão presentes os avanços na biogenética e outros mais, que fazem emergir questões de ordem ética merecedoras de debates em nível global. (BRASIL, 2000a, p.13)

Assim, o processamento de tais informações, como as citadas no excerto, vai exigir que as novas fronteiras exploradas com o uso da tecnologia sejam colocadas no eixo do conhecimento assimilado, por meio de estudos mais elaborados com os recursos das TICs. Caso contrário, o que poderia representar um avanço na aquisição de conhecimento, o mesmo documento alerta para que não se permita o desvirtuamento ético no tratamento de questões sem aprofundamento científico.

Outro ponto que merece atenção na avaliação do documento é a relação entre trabalho ou oportunidade de trabalho com o advento da tecnologia informatizada e a qualificação dos pretensos ocupantes de novos postos de trabalho. Enquanto a disponibilidade de recursos técnicos pode representar novas oportunidades sociais,

Em contrapartida, as inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea têm concorrido para acentuar o desemprego. É possível afirmar que o crescimento econômico não gera mais empregos ou que concorre para a diminuição do número de horas de trabalho e, principalmente, para a

diminuição de oportunidades para o trabalho não qualificado. Se o deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário é uma realidade, isso não significa que seja menor nesse a exigência em relação à qualificação do trabalhador. (BRASIL, 2000a, p.13-14)

Destarte, depreende-se que o educando tenha que desenvolver competências para o contexto tecnológico que o pudessem qualificar para o desenvolvimento de diferentes ocupações no mercado de trabalho, sem as quais ele incorreria no déficit de aprendizagem e, por conseguinte, de acordo com as inferências do documento, seria dificultada a sua tarefa laboral e, portanto, estaria inapto para o exercício de novas funções: “Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (BRASIL, 2000a, p.14).

No entanto, o documento apresenta, como uma predileção da evolução histórica do homem, a necessidade de destinar à atividade educativa o papel de transformadora social em potencial, enquanto “a revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva” (BRASIL, 2000a, p.14).

Também atribui, em meio à nova ordem estabelecida, a necessidade de uma ressignificação do homem na busca de seu desenvolvimento social:

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”. (BRASIL, 2000a, p.14)

Com o olhar mais atento para os desafios explicitados nesse fragmento, podem-se pinçar, no mínimo, duas situações que remetem de volta aos questionamentos empenhados anteriormente sobre as prioridades das políticas educacionais elencadas no documento. A primeira diz respeito à educação como uma utopia necessária. Esta necessidade evidencia, talvez, uma outra que seria a de um projeto sistematizado em metas e objetivado, com base em ações concretas com caráter de transformação social, para que se tenha, realmente, um mundo de paz, liberdade e justiça social. Deve-se considerar, nesse caso, que a educação teria

um papel de ascensão social, incorporando aspectos relacionados à concretização de uma carreira profissional, delegando também a formação da cidadania em sua plenitude, a saber, o respeito aos direitos fundamentais do ser humano, seja no âmbito da cultura, da política ou da economia.

Destaca-se que, quando se fala em mundo de paz, liberdade e justiça social, está-se reportando ao cotidiano escolar, porém, infere-se, igualmente, que este vá intervir de forma transformadora no cotidiano extramuros escolares. Caso contrário, todo o esforço proposto no relatório da UNESCO para desencadear o espírito de valorização humana não terá espaço em meio ao dinamismo da sociedade tecnológica, podendo ficar apenas no desejo utópico.

A segunda situação diz respeito ao “desenvolvimento mais harmonioso, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”. Aqui, talvez se situe um dos grandes desafios explicitados no documento, pois o norte indicado para a superação dos entraves sociais a que se refere o texto, ou seja, a tecnologia, historicamente se tem estabelecido na contramão desse argumento, segundo Eric Hobsbawm. Em sua análise panorâmica do “*Breve Século XX*”, Hobsbawm (1998, p.22), a respeito de como se encontrava o mundo, dizia que, em sua última década, este

Era um mundo em que podia levar a cada residência, todos os dias, a qualquer hora, mais informação e diversão do que dispunham os imperadores em 1914. Ele dava condições às pessoas de se falarem entre si cruzando oceanos e continentes ao toque de alguns botões e, para quase todas as questões práticas, abolia as vantagens culturais da cidade sobre o campo.

Isto posto, nas palavras de Hobsbawm (1998), pode-se inferir que a sociedade se estabeleceu como propulsora de seus anseios culturais, limpando cada vez mais as barreiras do tempo e do espaço por meio de mecanismos tecnicamente desenvolvidos durante a evolução científica. Toda essa evolução científica e cultural, no entanto, não representou o fim dos antagonismos econômicos, sociais, políticos e culturais, dando margem à seguinte questão: “Porque, então, o século terminara não com uma comemoração desse progresso inigualado e maravilhoso, mas num estado de inquietação”? (HOBSBAWM, 1998, p.22).

Salienta-se, todavia, que, quando o Hobsbawm se referiu ao “estado de inquietação”, estava aludindo a problemas bem mais amplos e de ordem macroestrutural, os quais estão identificados no relatório da UNESCO, justificando os PCNEM como, por exemplo, a pobreza que leva à exclusão social, as incompreensões ou intolerâncias, as opressões e as guerras como resultado de todos esses desajustes, circunstâncias políticas, religiosas e,

sobretudo, econômicas¹⁹. Entretanto, mesmo que sejam questões que perpassam o âmbito da realidade escolar, estas, de acordo com os parâmetros, repercutem e devem ser combatidas por meio de ações que elevem o potencial de entendimento global. Assim:

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 2000a, p.14)

Essa indagação remete a algumas ponderações acerca das proposições estabelecidas nos PCNEM: a sua aplicabilidade e como essa “inquietação” referida pelo historiador marxista, segundo a qual o mundo parece que iria superar os feitos de gerações anteriores. Ao estabelecer que o desenvolvimento das competências esteja à frente dentre os propósitos prescritos no documento, discrimina-se o modelo educacional por base na capacidade de solucionar problemas de ordem prática, em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Pereira (2011, p.55)

[...] compreender a tecnologia e suas interfaces dentro desse campo, *a educação*, pode emancipar o aluno, o professor, enfim, o coletivo no qual se desenvolve a Educação. Por isso os PCNEM defendem o questionamento da tecnologia e propõem uma forma crítica de sua utilização, ampliando o significado do termo para além da técnica. (grifos nossos)

Assim, o aspecto motivacional para o atendimento da demanda mercadológica incita o educando a estar sempre no movimento de busca do aprendizado, portanto, em estado de inquietação.

Dessa forma, o documento, em sua justificativa quanto ao empenho na relevância tecnológica, alerta para a necessidade de apropriação de saberes tecnocientíficos e culturais, vistos no embate acerca de questões alusivas ao mercado de trabalho e as interações humanas. Tais questões, oriundas da complexidade tecnológica consolidada no final do século XX, exigem o desenvolvimento de competências específicas no cumprimento de determinadas

¹⁹No Prefácio do livro de Milton Santos, *Por Uma Outra Globalização* (do pensamento único à consciência universal), Tavares deixa transpor o pensamento crítico, também refletido nas ideias do autor da obra, quando afirma: “Os atores mais poderosos desta nova etapa da globalização reservam-se os melhores pedaços do Território Global e deixam restos para os outros. Mas a grande perversidade na produção da globalização atual não reside apenas na polarização da riqueza e da pobreza, na segmentação dos mercados e das populações submetidas, nem mesmo na destruição da Natureza. A novidade aterradora reside na tentativa empírica e simbólica de construção de um único espaço unipolar de dominação. A tirania do Dinheiro e da Informação, produzida pela concentração do capital e do poder, tem hoje uma unidade técnica e uma convergência de normas sem precedentes na história do capitalismo”.

tarefa, bem como compreensão do mercado globalizado e suas implicações socioeconômicas e culturais.

O documento em questão materializa, em parte a noção de “competência” disseminada por Perrenoud (2000, p.27), pela qual ele advoga que

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transparência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

Assim, o documento justifica-se e incorpora a definição, talvez, a mais ressoada nas últimas décadas sobre o conceito de competência, celebrado por Perrenoud. Para o sociólogo francês (2000, p.27): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações”. Portanto, ao exaltar a sinergia entre apropriação de conhecimento e tecnologia, entende-se que o documento direciona a atividade educativa para uma reestruturação, com base nas novas linguagens tecnológicas em todos os campos da produção escolar.

Estendendo um pouco mais sobre a incidência do conceito de tecnologia no texto dos PCNEM, optou-se por identificar a sua relação com a atividade educativa, considerando que o mesmo se aplica, também, a um amplo movimento discursivo daquele contexto histórico²⁰, segundo o qual, para que uma sociedade siga no percurso do desenvolvimento, é necessário que se direcionem recursos em grande monta para a área de ciência e tecnologia. Daí, em uma análise conceitual dessa terminologia, conforme pontua Pereira (2011, p.27), pode-se observar uma sobreposição entre os conceitos de “Ciência, Tecnologia e Sociedade”:

Os conceitos de ciência, tecnologia e sociedade separados carregam muitos significados e, conforme são manuseados, vão adquirindo novos contornos. À medida que eles foram sendo aproximados um único e novo conceito pôde ser forjado – CTS – que contempla cada uma das partes que o formam, mas, ao mesmo tempo se transforma em novidade. Isto significa hibridização. A junção dos três conceitos primordiais produz um conceito com sentido diferente dos termos, descritos separadamente.

²⁰ Sobre as circunstâncias pelas quais se projetaram os PCNEM, Pereira (2011, p.27), com base nos autores de seu referencial teórico, associa o aspecto conceitual de ciência naquele momento ajustada à tecnologia: acredita que “os Parâmetros foram produzidos num contexto em que havia discussões sobre ciência vinculada à tecnologia, com preocupações sociais. Dessa maneira, o contexto de produção desses documentos está intimamente ligado ao contexto CTS [...]”.

É nesse lapso no qual se projeta o ímpeto de inversão tecnológica no mercado produtivo, que as condições ficam propícias para se estabelecerem os PCNEM, tendo este sido concebidos por meio das representações tecnológicas. Assim, entende-se que, ao referendar as proposições educativas com base em um conceito ajustado às prerrogativas mercadológicas globais, necessárias para o desenvolvimento econômico e social, se estabelece, na educação nacional, uma cultura de assimilação da tecnologia, como premissa básica para a implementação de uma reforma educacional.

3.2 A tecnologia no conhecimento por áreas: algumas considerações

Uma das características de organização dos PCNEM, de acordo com a reforma curricular do Ensino Médio, é o emprego do conceito de Tecnologia em cada uma das três grandes áreas do conhecimento. Essa sistematização – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias – enfatiza, prioritariamente, a adequação em blocos de disciplinas correlatas, cujo foco reverencia o empenho da atividade educativa, tendo por base o contexto tecnológico.

Entende-se que o documento procura coadunar a atividade educativa ao movimento do mercado tecnológico, o qual se estabelece como modelo hegemônico no âmbito das interações escolares, corroborando a ordem global, pela qual a atividade humana e tecnologia caminham em consonância. Segundo o documento:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. O desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. O conceito de ciências está presente nos demais componentes, bem como a concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio, cultural, econômica e politicamente, num espaço e num tempo. (BRASIL, 2000a, p.19)

Logo, tem-se uma visão alinhavada na associação do ser humano com o recurso tecnológico, na qual o mundo moderno, em suas relações interpessoais, não se sustenta sem a incorporação dessas ferramentas, sobretudo, nas atividades que exigem a junção de saberes culturais pré-estabelecidos com saberes científicos. Tal abordagem acerca da organização

curricular em três grandes áreas do conhecimento, nas quais está encravado o conceito de tecnologia, suscita a visão de desenvolvimento pessoal por meio de competências, encampando o que disse Perrenuod²¹.

Embora não esteja no enfoque deste trabalho, entende-se que, dentre as diversas competências necessárias ao ser humano para o desenvolvimento de suas atividades, seja na escola, seja no trabalho, falando especificamente do aluno, nos PCNEM uma competência se aplica à capacidade de lidar com as novas linguagens tecnológicas. Considera-se, pois, que saber usar a tecnologia em prol do desenvolvimento educacional, a mesma está identificada com a capacidade humana de cumprir determinada tarefa, por conseguinte, está-se apto à competência de solucionar problemas da sociedade tecnológica.

Esta se apresenta na ideia de apropriação de diversos tipos de saberes, sobretudo, a capacidade de o educando dar continuidade à sua formação para a vida e para o trabalho, sustentando os dois princípios da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), referendados nos PCNEM: “a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 2000a, p.14)²².

²¹ De acordo com Cysneiro (2004, p.25), “Perrenoud participou da produção do referencial de competências adotado pelo governo suíço, no qual baseou-se para escrever o livro sobre dez famílias de competências. Sua produção certamente influenciou a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no governo FHC”.

²² Os conceitos dos quatro pilares foram fundamentados em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Nacional sobre Educação, patrocinada pela Unesco. Editado em 1999, o relatório foi transformado no texto “Educação: um tesouro a descobrir”. Segue o resumo dos quatro pilares, segundo Celso Antunes (ANTUNES, Celso. Conceito dos quatro pilares da educação ganha explicação de Celso Antunes. Disponível em: <<http://www.folha.com.br/lv821418>>. Acesso em: 28 out. 2015.):

Aprender a conhecer

Essa aprendizagem se refere à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”, desenvolvendo nos alunos o raciocínio lógico, a capacidade de compreensão, o pensamento dedutivo e intuitivo e a memória. O importante é não apenas despertar nos estudantes esses instrumentos, como motivá-los a desenvolver sua vontade de aprender e querer saber mais e melhor.

Aprender a fazer

Saber fazer ou dominar competências não se separa de aprender a conhecer, mas confere ao aluno uma formação técnico-profissional em que aplicará, na prática, seus conhecimentos teóricos. É essencial que cada indivíduo saiba comunicar-se através de diferentes linguagens, assim como interpretar e selecionar, na torrente de informações que recebe, quais são essenciais e quais podem ajudar a refazer opiniões e ser aplicadas na maneira de se viver e de redescobrir o tempo e o mundo.

Aprender a viver com os outros

Esse domínio da aprendizagem atua no campo das atitudes e dos valores e envolve uma consciência e ações contra o preconceito e as rivalidades diárias que se apresentam no desafio de viver.

Aprender a ser

Essa aprendizagem depende das outras três e, dessa forma, a educação deve propor como uma de suas finalidades essenciais o desenvolvimento do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

No entanto, a estruturação do conhecimento em sua dimensão social não se revigora somente com a mudança de suportes técnicos de escrita, como as mídias digitais contemporâneas: “[...] é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação. Em muitos casos, ocorre a transposição, para novos meios, dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula” (KRAMER & MOREIRA, 2007, p.1037).

Dessa forma, este saber usar a tecnologia consiste em um desenvolvimento de certas habilidades por parte do aluno e dos professores, pois estes estão envolvidos diretamente no processo educativo, buscando sempre o aprimoramento formativo pelo qual o aluno possa conduzir o ímpeto imagético das mídias digitais, para a capacidade de filtrar a avalanche de informações veiculadas nas mídias digitais cotidianamente. Nesse caso, delega-se ao professor a tarefa de se inserir no contexto tecnológico sob pena de atuar de forma arcaica, portanto, desatualizada.

De acordo com Kramer e Moreira (2007, p.1041):

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por ‘novas’ e sempre ‘fecundas’ formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes).

É nesse terreno repleto de orientações acerca da disseminação do uso das linguagens midiáticas que reluzem os PCNEM, convocando os atores da prática educativa a se lançarem por um novo caminho educacional, no sentido de provocar mudanças no desempenho do ensino escolar em sintonia com a realidade tecnológica do mundo globalizado. A tecnologia seria a possibilidade de apresentar algo “novo” a cada inserção midiática, pois, em meio à postura arcaica do “protagonismo” do professor como sujeito que ensina, deseja-se um educador/ orientador de estudo voltado ao entendimento global das áreas do conhecimento.

Como organização curricular, os PCNEM se apresentam um meio da integração das áreas do conhecimento, como proposta de articulação dos saberes, possibilitando a “mobilização de recursos”, sobretudo, os recursos tecnológicos, os quais, segundo o

documento, ampliam as possibilidades de o estudante diagnosticar e administrar situações diversas na vida e no trabalho. Daí o imperativo de desenvolvimento educacional com base nos quatro pilares apresentados anteriormente, pelos quais se edifica o educando em sua totalidade pessoal e profissional.

Logo, entende-se que, ao enfatizar a necessidade de mudança nas diretrizes educacionais do Ensino Médio em virtude da expansão do mercado de trabalho arraigado pela inserção tecnológica, o documento advoga o ensino com base na utilização de novas formas de linguagens de ensinar e aprender. Para tanto, o documento direciona a congregação de disciplinas em grandes áreas do conhecimento, as quais devem transitar pelo sustentáculo tecnológico, possibilitando que o ensino esteja articulado com a solução de problemas práticos.

Ainda nesse contexto, pode-se estender um pouco mais sobre o fundamento teórico dos PCNEM, com base na interatividade entre as áreas do conhecimento, as linguagens tecnológicas e o movimento de apropriação de competências necessárias ao desenvolvimento humano no âmbito da educação escolar e da formação para o trabalho – como neste fragmento, quando o documento manifesta que nesta

[...] Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. (BRASIL, 2000a, p.57)

O texto expõe, nas suas entrelinhas, uma realidade socioeconômica que se apresenta no Ensino Médio, sobretudo na rede pública de ensino, e pode acarretar desdobramentos díspares, a saber: o aluno pode estar em uma fase de preparação para ascender ao Ensino Superior e, portanto, teoricamente ser mais bem-sucedido quanto à sua qualificação e assumir uma vaga no mercado de trabalho, em virtude de suas necessidades socioeconômicas. Todavia esse quadro não é enfatizado no documento, pois o mesmo, como resultado de um viés universal, condicionado pelo contexto de ímpeto tecnológico, deve adequar-se às novas prioridades.

Dessa forma, a atividade educativa deve possibilitar ao aluno do Ensino Médio a acessibilidade aos recursos tecnológicos, pois, “a facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado”. (BRASIL, 2000a, p.57)

Portanto, segundo o documento, entende-se que, ao interagir com as ferramentas tecnológicas em suas atividades escolares, o aluno objetive sua formação geral dentro de um contexto de apropriação de competências diversas e possa, por meio da atividade exploratória desses recursos, reconhecer-se dentro do mecanismo social e cultural na realidade que o cerca.

Não se pode, porém, deixar de salientar que, quando os mecanismos culturais como produtos da moda e de consumo estão inculcados em um ambiente escolar e na própria atividade educativa, na qual também estão imbricados os incrementos mercadológicos, a responsabilidade da escola como instituição formativa aumenta. Como parte de processos produtivos, estes, como atestam os PCNEM:

[...] dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais. (BRASIL, 2000a, p.76)

Dessa forma, podem-se enfatizar as representações culturais cultivadas dentro de um ambiente educacional como sendo produto historicamente construído pela sociedade, as quais se reproduzem na escola em forma de mobilização social na busca de superação de etapas. Enquanto o mundo real da dinâmica mercadológica não cessa seu estado de transformação do processo produtivo, a atividade educativa, em virtude de sua aplicabilidade teórica, se ressent de uma interatividade entre teoria e prática – o que, segundo o documento, traz a necessidade de uma adequação no sentido de acelerar a equivalência entre o que se propõe no ensino escolar e a sua aplicação no mercado de trabalho por meio do aprendizado.

Ante esse quadro de experimentação técnica, pela qual a universalização das atividades culturais veio acompanhada de novas necessidades educacionais, na nova concepção de organização do ensino, a partir das três grandes áreas do conhecimento, observa-se a intenção de um entendimento mais amplo por parte do aluno. Esse entendimento, porém, deve ser estruturado com base na percepção universal que o cerca, não apenas no ambiente de ensino, mas também e, sobretudo, na dinâmica do sistema de interatividade técnico-científica pelo qual se projetaram as propostas curriculares nas décadas finais do século passado.

À vista disso, os PCNEM encampam que

A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (BRASIL, 2000a, p.93)

Novamente, o documento explicita a necessidade de alocar a tecnologia para cada área do conhecimento no sentido de estabelecer um diálogo mais afinado entre o mercado de trabalho e a atividade educativa aplicada ao Ensino Médio. De acordo com o fragmento, é imprescindível que o conhecimento, em sua totalidade, caminhe no compasso da dinâmica que existe entre as áreas do conhecimento, possibilitando que o educando possa, por meio dessa versatilidade, obter a sua educação geral, seja para a formação como cidadão, seja mesmo para atender às prerrogativas do mercado de trabalho.

Destarte, o documento procura externar um apelo às inovações tecnológicas como alternativa primordial para o atendimento às novas carências educacionais, a saber: a escola contemporânea deve acompanhar as tendências do mundo global conectado e as novas ferramentas estão na dianteira de uma escola mais “eficaz e mais atraente”. O mesmo documento deixa transparecer que este condicionamento político de incorporação tecnológica se sustenta na possibilidade de se adequar uma nova linguagem de estudo de conteúdos diversos e em diferentes áreas ao complexo ritmo das atividades científicas presente no cotidiano mercadológico e na escola.

Logo, entende-se que, por se tratar de políticas educacionais que acompanharam uma tendência estabelecida no âmbito do projeto econômico global, os PCNEM determinam a incorporação de novas atribuições laborais por parte de todos os atores da atividade educativa, de forma progressiva. Por isso, o documento conclama que [...] “a tecnologia na educação contemporânea do jovem deve ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se trata apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas” (BRASIL, 2000a, p.94).

Portanto, como atesta o documento em questão, as ferramentas tecnológicas serão norteadas para o desenvolvimento das atividades educativas, objetivando sua incorporação à produção de conhecimento, mas, e sobretudo, coloquem o aluno na condição de se situar, ante a necessidade de congregar-se ao mundo da tecnologia. “Dessa maneira, a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos

conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB” (BRASIL, 2000a, p.94).

Ao se defrontar com os novos desafios impostos pelo mercado global, segundo os PCNEM, o aluno estará integrado às novas funções tecnológicas em uma condição de determinar suas aplicações aos mais diversos ramos da produção humana²³, bem como em todas as áreas do conhecimento, ou melhor, poderá se servir de estratégias mais ajustadas com o modelo produtivo e utilizá-lo na administração de tarefas cotidianas da vida pessoal ou profissional.

Contudo, acredita-se que a presente análise descritiva de uma proposta, a qual instigava a incorporação tecnológica dos PCNEM ao modelo educacional no final do século passado, deva ser seguida de uma visão crítica acerca de sua aplicabilidade e, sobretudo, diante dos interesses políticos e econômicos²⁴ implícitos nessa normatização. Para além de uma justificativa, esses apontamentos se fazem necessários até mesmo diante do que ressoa o próprio PCNEM:

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas Diretrizes Curriculares com lógica e racionalidade cartesianas – de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente “como está” e “como fica” o Ensino Médio brasileiro –, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis, que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o Ensino Médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas. (BRASIL, 2000a, p.98)

Deve-se pontuar, também, que, ao estabelecer a abordagem conceitual de tecnologia para as três áreas do conhecimento, seus idealizadores direcionassem para cada área uma determinada atribuição, como aplicação no exercício da atividade educativa. Segundo Pereira (2011), existe certa “dissonância” acerca do tratamento do conceito em pelo menos duas das

²³ No documento, está explícito que “apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar do uso de recursos de comunicação como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia; das técnicas de trabalho em equipe; do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão. Para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na arquitetura, escultura, pintura, teatro e outras expressões artísticas” (BRASIL, 2000a, p.94).

²⁴ Aqui, reporta-se ao projeto de educação neoliberal, materializado no Brasil com o advento da Lei n.º 9.394/96-LDB (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1997), ambos enquadrados nas propostas pedagógicas sintonizadas com o avanço tecnológico das últimas décadas do século passado, cuja origem remete às intervenções liberais (século XVIII), neoliberais (século XX) e ultraliberais (século XXI).

três grandes áreas do conhecimento, como é o caso de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Pereira (2011, p.85) discorre que, na “busca pelos significados de tecnologia nos Parâmetros de Ciências Humanas e suas Tecnologias, encontrou-se, ainda, uma supervalorização do modo de se trabalhar com a tecnologia em sua área, porque ela seria compreendida, numa visão mais ampla, como um fenômeno social”. Aloca, nesse aspecto, uma predisposição ao conceito, por se tratar de questões pelas quais se produz historicidade: “Ela ainda estaria se referindo ao pensamento e às ideias” (PEREIRA, 2011, p.85).

Enquanto descreve esse significado para tecnologia, a área de Ciências Humanas também delinea uma descrição própria para o significado do conceito de tecnologia na área de Ciências da Natureza, referindo-se a ele como uma tecnologia “dura”, configurada por ferramentas e instrumentos, o que permite afirmar que o significado do termo estaria próximo ao de técnica, já que os termos “ferramentas” e “instrumentos” remetem à utilização de técnicas de trabalho. (PEREIRA, 2011, p.85)

Isto posto, podem-se direcionar algumas considerações sobre o encaminhamento desse documento e seus propósitos políticos, pelos quais se engendrou a reforma educacional ocorrida no final do século passado, momento em que o mundo do trabalho e a educação escolar buscavam novas atribuições. Para tal tarefa, pretende-se estabelecer um diálogo entre a proposta apresentada nos PCNEM e algumas discussões acerca dessa política educacional, considerando, também, os diversos interesses econômicos em jogo como, por exemplo, o estabelecimento de uma consonância entre o sistema produtivo tecnológico e as práticas pedagógicas imbricadas nessas novas ferramentas.

3.3 Os PCNEM e a tecnologia em uma perspectiva crítica

Ao se situarem as considerações em uma perspectiva crítica acerca das políticas educacionais de cunho neoliberal, pode-se considerar que estas tenham sido o guardião da estrutura mercadológica em curso desde a ascensão burguesa e sua consolidação como classe hegemônica, pois os interesses a partir de então se contrapõem ao velho modelo de estagnação social predominante até meados do século XVIII e se voltam para a necessidade de implementar, pela via liberal, seu projeto educacional.

Ressalta-se que, embora o embate entre educação e interesses mercadológicos não faça parte de problemas da análise voltada para o sistema educacional hodierno do Brasil, para Zanardini (2003, p.1), os mecanismos de adequação à nova realidade socioeconômica em

curso ocorrem “por volta do século XVIII quando princípios como o da universalização da educação aparecem colados a princípios da doutrina liberal, tais como igualdade de direito e de oportunidades, fim dos privilégios hereditários e respeito às iniciativas e capacidades individuais”. Assim, no discurso burguês se evidencia o caráter de apropriação do sujeito por meio da escola, e que este se sinta como parte de um sistema de mercado, cuja engrenagem gira em torno da produção e reprodução do capital, porém, tanto a produção, como a distribuição desse capital dependem do condicionamento funcional do indivíduo como trabalhador e consumidor.

Destarte, o “novo capital”, em sua dinamicidade, busca estabelecer, nos sistemas educacionais hodiernos, certa equidade de possibilidades, objetivando alargar, no tecido social, o acesso aos bens de consumo. Em uma das publicações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries finais do Ensino Fundamental, o documento sinaliza que

Em função do desenvolvimento das tecnologias, uma característica contemporânea marcante no mundo do trabalho, exigem-se trabalhadores mais criativos e versáteis, capazes de entender o processo do trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe e para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita). Isso faz com que os profissionais tenham de estar num contínuo processo de formação e, portanto, aprender a aprender torna-se cada vez mais fundamental. (BRASIL, 1998, p.27)

Faz-se necessário, segundo o documento, que este crie, em seu âmago, o sentido de apropriação de um conjunto de competências comungadas com as suas necessidades de sobrevivência ao mundo tecnológico, isto é, para ser absorvido – no sentido literal da palavra – pelo mercado de trabalho, o futuro profissional deve ter uma escola cujas prioridades são de conduzi-lo ao ofício laborioso, porém, agora, como multiplicadora de cidadania, a escola deve, como diz o documento, dotá-lo de autonomia.

Ora, considerando que, no sistema de produção e reprodução capitalista, o trabalhador cumpre a sua tripla jornada no sistema, isto é, primeiro como mão-de-obra, segundo como consumidor e terceiro como multiplicador de capital, onde estaria a suposta autonomia de um sujeito no qual incide a grande parte do ônus do sistema produtivo vigente?

Como prerrogativa da evolução humana, o desenvolvimento tecnológico transcende qualquer tipo de parcimônia do homem em relação a seus propósitos acumulativos. Sendo assim, não pode causar estranhamento que, ao atender aos apelos de uma sociedade arraigada na expansão mercadológica, é provável que esta não vá ter nenhum tipo de consternação se,

ao mesmo tempo em que aplica esforços no sentido de inclusão para dentro dos muros escolares, os mantiverem excluídos da formação escolar. Essa se junta a várias outras formas de exclusão, que, por terem sido produzidas por uma sociedade historicamente desigual, repercutem igualmente na escola.

A ideia de inclusão passa por uma escolha de conceitos, de ideais, uma questão que pode ser considerada ética e ideológica, é comum ainda discutir a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, discutir as cotas destinadas a negros e indígenas. Essas discussões caracterizam diferentes percepções sobre inclusão. E quando a legislação garante acesso a todos, a permanência começa a ser fragilizada, pois novos mecanismos de seleção são criados, os índices de aprovação/reprovação servem como indicadores para verificar quem são os excluídos da vez. (FONSECA; PIMENTA, 2012, p.2)

Nesse caso, o constructo de excluídos socialmente encontra um campo fértil no ambiente escolar para sua reprodução, pois a escola não vai conseguir, de forma imediata, tal qual pensa um adolescente do Ensino Médio, dar o significado para a solução de determinadas desigualdades²⁵ que atingem alunos que frequentam a rede pública de ensino.

Foi nesse contexto de expansão das atividades midiáticas, que se desenvolveu, no círculo educacional, um conjunto de propostas pedagógicas que têm como embasamento o discurso da necessidade de novas estratégias educativas para a formação de um novo homem. Entre estas, a Pedagogia das Competências de Perrenoud, aflorou como a referência pedagógica do “novo capital” estruturado nas políticas neoliberais.

Portanto, seria no mínimo ingênuo considerar que um sistema, cujas bases se solidificaram na exploração do material humano e nos recursos naturais como forma de estabelecimento hegemônico, viesse a suplantar a sua essência em nome de uma suposta guinada educativa. Contudo, nas deliberações acerca dos PCNEM aqui já explicitadas, evidenciou-se que a construção de um projeto educativo, no qual se propõe, teoricamente, a formação construída em grande parte pelo “aprender a aprender” sempre, há uma contradição quase definida de que a escola é para todos, porém, nem todos poderão ser escolarizados²⁶.

²⁵ Segundo Teixeira (2005): “A pobreza, a fome, a violência, as drogas entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ficavam de fora com as crianças e adolescentes não escolarizados. Esta é uma constatação do Relatório da UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI.

²⁶ Para Mantoan (2003), “nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e são atendidas em suas necessidades específicas por seus pares, sejam colegas de classe, de escola ou profissionais de áreas afins. A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as tendências naturais, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especialidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos,

Dentro desse contexto de proposições educativas com caráter formativo em relação à apropriação de conhecimento, Santos Neto (2009, p.32) chama a atenção para a questão da hegemonia:

A hegemonia pode ser obtida por *coerção*, isto é, pelo poder da força por meio da sociedade política, ou por *consenso*, isto é, por meio da presença orientadora da ideologia dominante nos aparelhos privados da sociedade. Assim, toda relação de hegemonia é também uma *relação pedagógica* uma vez que promove a atitude passiva diante da dominação ideológica, ou então, o seu contrário: a consciência crítica e a luta político-ideológica, pois as classes subalternas para chegarem ao poder hegemônico precisam elaborar a sua própria ideologia ou visão de mundo coerente e homogênea, de tal forma a terem condições de enfrentamento com a ideologia dominante.

Diante do exposto, considerou-se que a coerção, o consenso e a relação pedagógica, as quais, segundo Santos Neto (2009), seriam formas de obtenção de hegemonia, também representam facetas de um mesmo processo que se estabelece de acordo com a dinâmica sociopolítica. O que as políticas educacionais no Brasil, estabelecidas via LDB (BRASIL, 1996), PCNs (BRASIL, 1998, 2000b) e PCNEM (BRASIL 2000a) vislumbraram como uma porta aberta às novas demandas oportunizadas aos estudantes, suscita dúvidas sobre seus propósitos educativos ao possibilitar o aprofundamento da dominação ideológica, seja na escola, seja na representação política como cidadão.

Quanto à consciência crítica e à luta político-ideológica, se se considerarem as mesmas como fonte de instrução desse novo homem da era tecnológica, o quadro é o mesmo: “os conceitos de política e cidadania se dissolvem nos discursos do neoliberalismo assumido nas políticas educacionais e nas práticas formativas, aligeiradas e tecnicistas, de grande parte das instituições formadoras, mais preocupadas com as necessidades do mercado do que com uma formação” (SANTOS NETO, 2009, p.29).

Dessa forma, referendando o que já foi colocado acerca do empenho do sistema mercadológico, constata-se que ele se incorpora aos diversos segmentos da atividade educativa. De forma coercitiva, o aparelho disseminador da ideologia burguesa, materializado no apelo midiático, vai aglutinando forças e tomando formas em nome da inclusão digital.

às suas experiências individuais e coletivas. [...] Temos de recusar todos os desvios dos propósitos da educação para todos de seus verdadeiros fins e acusá-los. A retórica dos discursos públicos é envolvente e enganosa e esconde interesses que não são os das práticas inclusivas nas escolas. Aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar na direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos. O mesmo se pode dizer da diminuição dos percentuais de reprovação e dos casos que milagrosamente se ‘reabilitam’ nas classes de aceleração e em programas de reforço da aprendizagem tão comuns nas nossas escolas”.

Ressalta-se que tais apontamentos objetivam a possibilidade de alardear o debate acerca de uma realidade educacional hodierna marcada pelo imediatismo imagético em detrimento do debate reflexivo.

Por outro lado, esses apontamentos abrem campo para o aprofundamento dessa questão, não apenas na concepção ideológica de política educacional, mas também em seus desdobramentos no âmbito da educação escolar. É ali, dentro dos muros escolares, que se projeta e se materializa a funcionalidade pedagógica por meio da atividade tecnológica, a qual não pode aviltar a ação docente: diante do mundo tecnológico e por mais impactante que as novas linguagens se mostrem em todas as esferas do cotidiano humano, a atividade educativa se mantém por meio de mediações, as quais só ocorrem com uma sistematização objetivada de práticas de ensino.

Entretanto, deve-se considerar que o embate entre o novo e o tradicional pedagogicamente falando deva ser pensado no âmbito da formação humana do aluno e no seu desenvolvimento cultural por meio da apropriação de conhecimentos sistematizados, pois, na escola como local de aprendizado o qual exige esforço físico e mental, o discernimento para o desenvolvimento de atividades intelectuais, na maior parte do tempo, deve estar desprendido do cotidiano de entretenimento do mundo midiático fora do contexto escolar.

A realidade virtual, porém, está posta e se apresenta em forma de desafios àqueles que, como atores da educação, devem situar-se pedagógica e politicamente em meio ao apelo midiático. Segundo Lopes (2009, p.7989),

O sujeito contemporâneo a ser formado, seja educando em um sistema formal de ensino, seja o receptáculo das produções culturais em profusão, resulta hoje em um foco de convergência informacional e comunicacional em velocidade e variedade nunca sonhadas. Se outrora buscou-se justificar compreensíveis resistências, ancoradas no raciocínio de que caberia às propostas formativas “concorrer” com e combater os distintos meios e tecnologias de comunicação e informação, esta postura parece soar hoje essencialmente ingênua.

Ao propiciar a implementação da reforma educacional proposta nos parâmetros curriculares com base na reafirmação tecnológica na educação, assim como o foi na indústria, o caminho a ser percorrido também colocou no embate aquilo que pode soar como uma transgressão na ordem da atividade educativa, ou melhor, o emissor, no caso o professor como protagonista atuante de um lado, e o aluno receptor passivo do outro, cederam lugar ao elemento tecnológico, muito mais revigorado e alinhado ao processo do sistema produtivo contemporâneo.

De acordo com Costa (2002), a junção de elementos mediáticos pelos quais são reproduzidas situações semelhantes ao contato pessoal como imagem, som, voz e ambiente, constitui uma rede de comunicação na qual prevalece um grande número de receptores para um pequeno número de emissores, prevalecendo a reprodução por meio de equipamentos tecnológicos em detrimento da atividade interpessoal.

No entanto, ao empreender uma educação ajustada com o sistema mercadológico, não se pode desconsiderar o fato de que a atividade produtiva percorre um caminho questionável se a prioridade educacional, realmente, é uma racionalidade humanizadora. Ao se pensar uma reforma na educação escolar, como uma adequação necessária a um modelo produtivo em virtude da exigência do mercado, deve-se mensurar também o seguinte ponto: o quanto isto poderá trazer à tona, isto é, para dentro dos muros escolares – as intempéries sociais e culturais impactadas pelo conjunto de mudanças estruturais²⁷, sobretudo, no campo do trabalho, face às transformações em curso a partir da última década do século passado. Para Herédia (2009, p. 3)

Essas medidas não podem ser avaliadas, sem serem questionados os aspectos que concernem às questões econômico-estruturais, que envolvem aumento da produção e da demanda; de investimentos nas áreas produtivas, nas condições de trabalho, nos planos de ocupação, de emprego e do uso de novas tecnologias. Certamente essas discussões afetam a "ordem social", pois questionam regras, leis, padrões de consumo, de produção, novas incorporações de categorias ao mercado de trabalho, relação campo-cidade, uma nova divisão do trabalho entre grupos, uma nova estrutura da própria família, uma escola funcional, uma diferente visão de espaço e de utilização de energias naturais e respeito à natureza.

Para além de manifestações de que se deve agregar qualidade, ao incorporar as TICs no processo educativo está a percepção de que a relação entre os atores dessa atividade não pode pautar-se apenas por uma aplicação fria dos recursos tecnológicos durante a atividade docente. Pelo contrário, os ingredientes da escalada da tecnologia no ambiente escolar se

²⁷ Um dos aspectos mais marcantes dessas mudanças se refere àquilo que se convencionou chamar de desemprego tecnológico. Em seu artigo sobre o impacto das tecnologias no campo do trabalho, Herédia (2004, p.3) chama a atenção sobre a necessidade de alavancar políticas e debates neste sentido. Enquanto nos países desenvolvidos existe uma preocupação a respeito, [...] “nos países não avançados, como o Brasil, as discussões normalmente não ocorrem e quando acontecem têm fins socialmente estabelecidos pelas classes hegemônicas, defendendo seus principais interesses políticos. Dessa maneira, precisa-se começar a discutir a possibilidade de políticas que girem em torno de medidas reivindicatórias, que permitam ao trabalhador ter conhecimento daquilo que pode ocorrer consigo, à medida que é afastado do processo de trabalho pelas causas decorrentes dessas novas exigências mercantis do modo de acumulação, de suas potencialidades frente à recolocação no mercado como meio de enfrentar o desemprego tecnológico”.

apresenta como um esforço a mais para a sistematização dos conteúdos a serem estudados e das estratégias a serem adotadas:

O desafio parece não se referir a criar no sujeito em formação espécies de anticorpos repelentes às novas tecnologias; mas há que se indagar como possibilitar ao sujeito a apreensão e assimilação das informações, linguagens e signos possíveis, de modo a promover (se fosse possível definir duas razões nucleares para os processos formativos) a emancipação e o desenvolvimento humanos. (HERÉDIA, 2009, p. 7990)

O que está em pauta não se aplica à possibilidade de acesso aos produtos das novas linguagens midiáticas, mas como estes interagem no tecido social, em se considerando o déficit de apropriação cultural de grupos de crianças durante a educação primária. Mesmo com as facilidades de manuseio dessas ferramentas em virtude da atratividade multimidiática e do aumento nos últimos anos da acessibilidade de aparelhos para as classes de menor poder aquisitivo, algumas situações remetem a certas ponderações acerca do uso correto das TICs.

Primeiro, o contato com o mundo virtual ou a utilização das linguagens midiáticas se otimizam em função das habilidades desenvolvidas no intelecto do aluno por meio de sua capacidade de aplicação de conceitos previamente assimilados e criteriosamente ajustados ao nível de escolaridade no qual se encontra, no caso, o estudante do Ensino Médio. Nesta fase da vida escolar, em que se exige do aluno um entendimento mais elaborado do mecanismo social no qual está inserido, as condições de mediações entre educador e educando se apresentam como um desafio, pois é o momento em que ocorre, por parte de quem se encontra nessa faixa etária, a busca de sua afirmação como membro de um grupo.

Segundo, o desenvolvimento constante do aprendizado com base no “aprender a aprender” direcionado a partir das TICs pode depender do nível do discernimento por parte de jovens adolescentes, do vasto campo de informações e das possibilidades que as TICs oferecem, porém, elas devem ser conduzidas para a seleção de conteúdos e de situações pertinentes à sua formação exigida pela competitividade em relação ao acesso ao Ensino Superior de qualidade e ao mercado de trabalho.

E terceiro, é preciso considerar que essas situações se podem manifestar de forma positiva, partindo da premissa de que as partes imbuídas na apropriação do conhecimento, no caso professor e aluno, possam interagir de forma sistematizada em relação aos critérios para a utilização das linguagens midiáticas e sua aplicação durante o processo de ensino-aprendizagem. Pela própria natureza organizacional dos sistemas de ensino, ao professor se destinam a seleção e aplicação do método pelo qual poderá ou não ocorrer o

ensino/aprendizagem, pois este só é possível quando as informações são decodificadas e transformadas em apropriação de conhecimento por parte do aluno. De acordo com Panizollo (2015),

Nessa nova escola, é imprescindível que o professor esteja atento às necessidades dos alunos e aos processos que se encontram à sua disposição para o desenvolvimento de seu trabalho, portanto, os recursos tecnológicos – cdrom, internet, o bate-papo on-line, o correio eletrônico, a lista de discussão, a teleconferência – podem lhe oferecer possibilidades de enriquecer sua prática docente. O uso de recursos informáticos em nada diminuirá a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é ele quem seleciona, define, orienta os conteúdos e as metodologias a serem utilizadas na educação.

Portanto, estas considerações acerca do tratamento aferido pelos organizadores dos PCNEM e sua aplicabilidade se pautam na análise de seus desdobramentos no âmbito da escola e seus atores, considerando o leque de mudanças já experimentadas pelo conjunto social, o qual interfere na atividade educativa desde sua implementação.

É importante entender que os recursos didáticos tecnológicos não têm vida própria, e suas benesses educativas estão condicionadas ao controle efetivo e seletivo por parte do professor e das possibilidades dessa prática metodológica. Desse modo, não se podem deixar margens para que atividades educativas sejam desvirtuadas de seu sentido pedagógico para se transformarem apenas em momentos de distração e entretenimento.

Por outro lado, não se pode considerar que tais práticas sejam conduzidas pelo professor com os mesmos atributos da atividade educativa, tal qual ocorriam nas formas de linguagens tradicionais, ou melhor, não se pode esperar que, na visão de um aluno do Ensino Médio, a postura ativa do professor durante um momento de análise expositiva possa ser mais significativa que a exibição de um filme, por exemplo.

No entanto, para a adequação equilibrada de práticas pedagógicas em tempos de tecnologia midiática, tal qual propõem os PCNEM, o professor como gestor de sala de aula é levado a se situar dentro desse contexto, não apenas durante o exercício de sua atividade, mas, sobretudo, estar familiarizado com o uso das ferramentas e reafirmar a sua condição sociopolítica no processo de ensino/aprendizagem. Concorde-se com Lopes (2009, p.7998) quando diz que:

Não poderia se tratar aqui, portanto, apenas de crítica pura e simples, pois inúmeros são os questionamentos que gravitam em torno desses documentos oficiais. A imersão das ações formativas no vasto universo de novas

tecnologias de informação e comunicação, é preciso reconhecer de antemão, não se daria sem rupturas, descontinuidades, solavancos. Faz-se necessária a reflexão acerca das especificidades das linguagens historicamente presentes na educação tradicional e nas novas TICs.

Desse modo, trilhando essa linha de análise, entendeu-se que a construção ou a busca de um equilíbrio entre métodos tradicionais e as novas linguagens das TICs passam, antes de tudo, pelo entendimento da complexidade social contemporânea reproduzida na escola, sobretudo, nos sistemas públicos de ensino. Por se tratar de sistemas que permitem o acesso a um conjunto de alunos oriundos de diferentes classes sociais, é possível a composição de grupos de alunos heterogêneos frequentando um mesmo ambiente. Entre estes, como produto de uma sociedade desigual, também se apresentam diferentes níveis de objetivos em relação à própria escola. Como consequência, podem-se encontrar, nesse mesmo espaço, alunos que almejam uma ascensão para a vida e para o trabalho por meio do Ensino Médio, enquanto outros veem e fazem da escola apenas um local de entretenimento.

Por conseguinte, a utilização de recursos tecnológicos nesse nível de ensino, em certos casos, se apresenta como possibilidades estratégicas de apaziguamento de alunos que, mesmo durante a rotina escolar, se encontram ou se comportam como se estivessem em busca de autoafirmação e reafirmação como membros de grupo de uma mesma faixa etária. Mesmo que utilizadas em ambientes de um grupo de alunos diversos, as estratégias pedagógicas de linguagens midiáticas não podem ser aplicadas aleatoriamente: “As tecnologias de informação e comunicação engendram mutabilidade, desenvolvimento e complexificação crescentes, atrelados à evolução tecnológica” (LOPES, 2009, p.7998).

Em outra percepção dos impactos da evolução tecnológica sobre a tarefa docente, os documentos oficiais, como os PCNEM, evocam a necessidade de uma maturação por parte do aluno para que alcance um entendimento global do mundo no qual está inserido. Essa percepção seria resultado do alcance de competências de aplicação de conceitos e linguagens tecnológicas para a solução de problemas práticos do cotidiano. A cidadania passa, antes de tudo, pela capacidade de o estudante do Ensino Médio reconhecer as implicações da interatividade tecnológica, no sentido de não ficar apenas com o fetiche resultante das linguagens virtuais. Segundo Lopes (2009, p.7998),

Reservadas as proporções, é necessário dizer que, à semelhança da alfabetização da linguagem escrita e normatizada, a apreensão, por exemplo, de linguagens audiovisuais contemporâneas demanda tempo e maturação. Embora reconheça-se que a contemporaneidade se traduza na quase imersão totalizante do sujeito em formação nos meios e linguagens tecnológicos

(debates acerca de inclusão à parte), a melhor capacidade de leitura deste universo não se dá espontaneamente. Assim, mesmo não sendo fato consensual a disseminação ampla e o largo alcance das tecnologias de informação e comunicação, o grau de inserção e difusão de suas linguagens é tal que o questionamento que se avizinha não se refere somente ao acesso, mas também à qualidade e especificidade das leituras.

Soma-se a isso o fato de que, a cada novo projeto de mídia, o estudante do Ensino Médio é tentado a fazer *lobby* sobre suas aspirações como membro de um grupo de consumo. Aqui, o sentido da tecnologia ganha novos atributos, pois o mesmo aluno que é objeto de investimento tecnológico por parte dos sistemas de ensino, portanto, elemento final de um processo desenvolvido pelas políticas públicas, é também o agente interlocutor do mercado de benesses tecnológicas.

Logo, a atividade educativa dessa fase do ensino é desafiada a engendrar no aluno a capacidade do desenvolvimento de responsabilidade social diante de uma sociedade midiaticizada. Em muitas vezes, a indústria do entretenimento, grande fornecedora de produtos midiáticos, concorre com a escola, instituição potencialmente delegada à formação sociopolítica do educando. Como consequência, esse embate pode incorrer em resultados negativos de aprendizado em virtude da baixa produtividade, uma vez que, durante o Ensino Médio, o aluno está mais volátil às suas inconstâncias, incorrendo em uma predisposição à necessidade de sobrevivência no mundo do consumo de modismos em detrimento do desenvolvimento educacional.

4 A SOCIEDADE EXCITADA E OS PCNEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: APELO MERCADOLÓGICO

Os governos, o sistema econômico, as escolas, tudo na sociedade não se destina ao benefício das minorias privilegiadas. [...] Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas, e não aos ricos, inteligentes e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro.

(Eric Hobsbawm)

4.1 O esclarecimento posto nos PCNEM e a educação para o mercado

Esta etapa do trabalho discorrerá sobre o papel da educação escolar diante do apelo tecnológico imbricado no contexto social e suas implicações na práxis educativa, uma vez que, dentro do universo das políticas educacionais apresentado nos PCNEM, situa-se a tecnologia como sendo o divisor de água na educação nacional.

A pretexto de relacionar os conceitos neofrankfurtianos, Türcke (2010), de *compulsão imagética* e *sensação*, e frankfurtianos, Adorno e Horkheimer (1985), de *semiformação esclarecida* e *indústria cultural* aos propósitos dos PCNEM no que tange à aplicação conceitual de tecnologia, entendeu-se que é necessário discutir, igualmente, o conceito do *esclarecimento*, considerando seus limites e as razões pelas quais não foi possível romper as barreiras destes limites.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p.21):

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*.

Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação.

Ao discutir o conceito de esclarecimento, os autores dimensionam o quão o homem se mantém preso às suas reminiscências daquilo que não se tem o poder dominante, em virtude do fascínio existente no domínio que o sobrenatural exerce sobre o homem e que, portanto, se manifesta como um mito. E, quando este se estabelece como o agente propagador da sociedade burguesa oriunda do projeto iluminista, o esclarecimento dissemina a ideologia de uma dominação não menos imperiosa do que aquela que o homem primevo teve que confrontar na busca do entendimento ao desconhecido.

Logo, a discussão em torno do conceito de esclarecimento passa pela premissa de que toda e qualquer ação manifesta do homem em busca de desmitificar algum elemento de sua própria natureza, ou da natureza em si, seja no âmbito das ciências humanas, ciências da natureza, ou de qualquer outro segmento do conhecimento contemporâneo, assim como foi tratado na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), seja também direcionado para o veredicto da contradição existente no próprio conceito. Conforme os representantes da Teoria Crítica, “O conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que está nele subsumido, já era desde o início o produto do pensamento dialético, no qual cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.26).

Daí inferimos que a educação enfatizada na premissa da adequação ao tempo hodierno, sobre o qual pairam as possibilidades de acesso e manipulação tecnológica para se tornar produto de efetiva construção de conhecimento, o qual possibilite a atuação qualificada de um aluno do Ensino Médio no mercado de trabalho, bem como o acesso às instituições de Ensino Superior, realce, tal como na *Dialética do Conhecimento* (1985), a relação entre o desenvolvimento histórico do homem como resultado do embate entre o mítico e sua produção científica e cultural.

Türcke (2010, p.285), discorrendo sobre as incursões dos choques imagéticos como rotina na vida das pessoas, faz a seguinte observação acerca das adequações mercadológicas: “Há tempos que o mercado de jornais e de livros teve de reagir a este fato. Cada um de seus produtos, que deseja ser observado, deve imitar a técnica do choque imagético, de modo que precisa acercar-se violentamente dos olhos, tal como faz o choque”. Como se percebe, tanto as compulsões imagéticas, quanto a representação de uma nova imagem a cada novo instante remetem-se a uma condicionante psíquica, alijada a uma necessidade do mercado editorial.

Portanto, pode-se depreender que o estabelecimento do processo produtivo com base nas inovações tecnológicas e suas possibilidades de mercado representaram, durante a reforma educacional brasileira, um direcionamento para a organização dos PCNEM, isto é, necessidades de uma adequação a esse mesmo mercado de produtos da indústria cultural. Como tais necessidades, o documento expressava que:

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, 2000a, p.5)

Como se pode ver, o enfrentamento dessas novas prerrogativas do sistema produtivo é incorporado pelo mercado de produtos culturais, enquanto as políticas educacionais expressas no documento citado reproduzem esse novo empreendimento por meio da estruturação dos parâmetros sob a égide da tecnologia.

Ao se voltar aos limites do *esclarecimento* pelo qual as ações humanas não se estabeleceram de forma autônoma, infere-se que, nesse sentido, a educação tem sido tangenciada de acordo com a ordem burguesa estabelecida e utilizada estrategicamente para fortalecer o sistema dominante desafiador de um lado e, de outro, enfraquecer o potencial de resistência das classes dominadas.

Ressalta-se que, embora não seja esta a questão central das investigações nesta pesquisa, se faz necessário que se atente para o seguinte aspecto da evolução histórica da escola burguesa: as transformações a que foram submetidos os projetos educacionais, cujo fundamento sociopolítico ocorre com as Revoluções Industrial e Francesa (século XVIII), se deram dentro de uma adequação do processo formativo do educando às necessidades mercadológicas e à nova ordem social de caráter burguês.

De acordo com um estudo acerca da possibilidade da “superação da escola burguesa”, elaborado por Almeida (2003) - do qual se serve, nesta pesquisa, para esboçar as considerações sobre o projeto educacional burguês –, conclui-se que

A escola burguesa se expressa a partir de três perspectivas: a “escola tradicional”, que é de cunho liberal e revolucionária na medida em que sintetiza os anseios de uma classe ascendente; a “escola nova” também de cunho liberal, porém conservadora, pois defende as posições de uma classe

dominante; e as “pedagogias contemporâneas” que traduzem o pensamento de uma classe hegemônica em crise. (ALMEIDA, 2010, p.62)

Sublinha-se que o caráter revolucionário do primeiro momento se contrapõe ao sentido de liberal expresso por uma ideologia dominante de origem burguesa, pois ela era revolucionária à medida que necessitava do conjunto das estratificações sociais, porém, a ordem social e política deveriam ser revertidas em favor de um novo modelo econômico assentado nas proposições capitalistas, portanto, elitista.

Evidencia-se, pois, que, para se estabelecer como classe dominante, esta não abre mão de situar suas aspirações em nome de uma coletividade. Entretanto, como classe, deve ponderar sobre como manter a hegemonia. Daí a “escola nova”, em nome de uma suposta valorização da capacidade individual, muda o discurso estrategicamente, numa espécie de controle social, via educação. Para Almeida (2010, p.54),

Na condição de classe dominante, a burguesia não pôde continuar sustentando a igualdade, ainda que formal, entre os seres humanos, pois como classe dominante ela deve exercer a dominação, o que implica a existência das classes dominadas. Em outras palavras, o exercício da dominação de classe exige que haja classes dominadas. Dessa forma, ao contrário de persistir na defesa da igualdade, a burguesia passa a defender as diferenças individuais.

Essa concepção individualizada vai reforçar o sentido de contraposição subjetivada dentro de uma totalidade externada, sobretudo, nas “pedagogias contemporâneas”. Assim como no projeto liberal, a educação neoliberal busca introjetar, no indivíduo, a ideia de que é sua a prerrogativa de crescimento social. Para tanto, este deve interagir produtivamente com o meio escolar, visando à sua inserção no mercado do trabalho, como atesta o fragmento dos PCNEM:

[...] a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. [...] Atualmente, observa-se uma situação semelhante na indústria e isso ocorre não apenas em função das novas tecnologias, como também em função do processo de abertura dos mercados, que passam a exigir maior precisão produtiva e padrões de qualidade de produção dos países mais desenvolvidos. A globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. (BRASIL, 2000a, p.13)

Salienta-se que, no neoliberalismo, o apelo mercadológico atinge também o professor, pois este está inserido em um mercado de trabalho, transformado em virtude do fetiche tecnológico e dos interesses de políticas educacionais em curso. Em decorrência, a prática docente se torna, igualmente, uma necessidade de ser reflexivo. Almeida (2010, p.61), reportando-se à proposta de Nóvoa de formação de “professor reflexivo”, interpreta que “o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a própria prática e, portanto, este exercício é individual”.

Dessa forma, a conduta do professor se pode tornar objeto de controle social: “Afim, o docente é o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de sua prática. Assim, o desempenho do professor não se vincula à sua relação com o estudante, mas com esse mercado”. Portanto, conclui o autor, “[...] o professor é visto como um trabalhador que, como todos os outros, deve ser consciente e crítico, o que faz com que o seu trabalho perca a sua especificidade” (ALMEIDA, 2010, p.61).

Vale lembrar que, nos sistemas públicos de ensino, tais níveis de consciência colocam em oposição grupos de alunos da mesma rede, pois estes se encontram em condições socioculturais distintas. Têm-se, de um lado, aqueles que buscam na escola um meio de sobrevivência ou ascensão social por meio de sua formação pessoal, intelectual e profissional; de outro, têm-se os que, sem perspectiva, se submetem ao controle social das políticas educacionais consideradas “*inclusivas*”, tornando-os excluídos da formação social e cultural, portanto, fora dos níveis aceitáveis de consciência sociopolítica e cultural.

Portanto, a educação escolar, sobretudo nos sistemas públicos de ensino, traduz aquilo que a sociedade burguesa arregimentou como modelo social, isto é, subserviente ao mercado. É a caracterização do domínio ideológico de uma classe dominante, afinal:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita de ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1999, p.29)

Esse ordenamento educacional pelo qual a escola burguesa se estruturou diante do desenvolvimento tecnológico e, portanto, dentro de uma lógica de competitividade mercadológica vai-se materializando em meio a uma tendência corporativa, sobretudo, nas

deliberações governamentais em seus projetos educacionais. Embora essa orientação política de confluência entre educação e economia se tenha estabelecido em âmbito internacional²⁸ já no início da década de 1990, nos anos seguintes da mesma década o Brasil incorporou essa predisposição de modelo educativo. Daí, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 de 1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, logo na sequência, os PCNEM (BRASIL, 2000a) referendaram a materialização do que se convencionou a chamar de “educação para o mercado”.

Corroborando essa confluência de projetos educativos e políticas econômicas, constata-se a presença dos diversos organismos internacionais²⁹ a delinearem metas educativas amarradas ao processo de alargamento das possibilidades de desenvolvimento social e do potencial econômico, tendo em vista as novas demandas do mercado produtivo e tecnológico.

Assim, já nos PCNs, expressava-se que o atraso histórico da educação nacional poderia ser superado e, por isso, advinha necessidade de readequação, como expressa este fragmento do documento:

[...] os dividendos das importantes descobertas e dos progressos científicos da humanidade convivem com desencantamento e desesperança, alimentados por problemas que vão do aumento do desemprego e do fenômeno da exclusão, inclusive nos países ricos, à manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países. O aumento das interdependências entre nações e regiões contribuiu para colocar o foco nos diferentes desequilíbrios, entre ricos e pobres, como também entre ‘incluídos’ e ‘excluídos’ socialmente, no interior de cada país; com a extensão dos meios de informação e de comunicação evidenciaram-se também, modos de vida e de consumo de uma parcela dos habitantes do planeta em contraposição a situações de miséria extrema. (BRASIL, 1998, p.15)

No discurso neoliberal explícito no excerto citado, a escola continuará como a guardiã do desenvolvimento social do indivíduo, o qual não se sustentará no mercado de trabalho sem a devida qualificação (tecnológica), requisito básico pelo qual se dá o

²⁸ O trajeto das políticas educacionais seguido pelos países em desenvolvimento teve seu ponto de partida na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jontiem (Tailândia) em 1990, cujo financiamento foi bancado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

²⁹ Na condução das políticas educacionais, nota-se a presença marcante de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

desenvolvimento social e econômico de uma nação. Nesta mesma lógica de competitividade, porém, permite-se que ocorra uma reprodução da estrutura social díspar dentro dos muros escolares.

Assim, os discursos se encaminham para a necessidade de o indivíduo estar atento ao sentido global pelo qual se projetam as propostas pedagógicas “autônomas”, adaptando-se à realidade local³⁰, pois autonomia só existe no indivíduo, e este pertence a um meio social alienado diante do fetiche global. Por sua vez, a escola está propícia a atender a um projeto já posto por uma estrutura capitalista na qual não existe espaço para autonomia, pelo contrário, atua como interlocutora de um sistema pré-estabelecido.

Dessa forma, a sociedade burguesa se afirmou e se serviu da escola como trampolim. Ademais,

[...] a escola assumiu na contemporaneidade uma importância muito grande enquanto instância de iniciação intelectual adequada a uma modernidade florescente, mas também como instituição socializadora, promovendo uma formação global tendente a inculcar valores e comportamentos convenientes a uma cultura dominante. (FERREIRA, 2005, p.179)

No excerto acima, o professor e pesquisador da Universidade de Coimbra fala de contemporaneidade. Corroborando a ideia do autor, entende-se que, nos sistemas públicos de ensino atual, a escola como instituição sociocultural deve ter novos significados no sentido de absorver concretamente determinadas implicações do dinamismo socioeconômico empreendido a partir das duas últimas décadas do século passado.

Entretanto, como instituição socializadora, a escola absorve determinadas propostas impositivas que, teoricamente, poderiam representar algum avanço educativo, porém, certas adequações se tornam inexecutáveis na escola que se tem. Como já foi assinalado, isso caracteriza uma *exclusão* dentro da *inclusão*³¹. Por outro lado:

³⁰ “Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. [...] Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado” (PARO, 2000, p.45-46 apud SANTOS, 2008). Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

³¹ Para Mattos (2012), “a exclusão perpassa uma multiplicidade de trajetórias pessoais e coletivas de desvinculação, em que o próprio indivíduo se vê sem saída, aceita-se como apartado de uma sociedade que o estigmatiza como pobre e da qual precisa de favores e ajuda para poder conseguir alguma coisa. Ele precisa de apadrinhamento, de assistencialismo, de paternalismo, reforçando, ainda mais, o processo de exclusão”.

A formação para a empregabilidade representa-se numa apreensão, por parte dos futuros trabalhadores, de valores, comportamentos, conhecimentos e emoções imprescindíveis à reprodução do sistema do capital. Essa formação não garantirá o emprego, no entanto, assegurará a constituição de um indivíduo preparado a se conformar, ou com os empregos precários cada vez mais frequentes, ou com a existência do desemprego que o levará a sentir se culpado por sua má qualificação. (MOREIRA, 2008, p.39)

Entretanto, as políticas educacionais, implementadas quase sempre de cima para baixo, trazem embutido o projeto político ideológico de determinada corrente política, enquanto a escola, como instituição socioeducativa, “mostrou-se mais adequada que qualquer outra instituição às exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica econômica capitalista e/ou por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada” (FERREIRA, 2005, p.179).

Vale ressaltar que a tecnologia midiática deve ser acompanhada também de um sentido crítico sobre políticas educacionais vigentes – preocupação do investigador de uma categoria atribuída à educação escolar contemporâneo. Tais políticas podem representar, teoricamente, os anseios de uma sociedade que prima por “direitos iguais”, referendados nas acepções iluministas desde meados do século XVIII. Entretanto, aqui os ideais de “*liberdade, igualdade e fraternidade*” se tornaram porta-bandeira das premissas republicanas, pelas quais se estabeleceram os pressupostos jurídicos do conceito de cidadania previstos no Artigo 5.º da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996) e nos PCNEM (BRASIL, 2000a).

O documento estabelece sua intencionalidade ao atender aos interesses do mercado de trabalho, isto é, as propostas educacionais devem representar um objetivo direcionado: “[...] a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB” (BRASIL, 2000a, p.48)

Percebe-se, pois, que o projeto burguês de ascensão social em virtude de sua consolidação econômica se acentuou por meio da educação escolar de forma legalmente institucionalizada³²e, sobretudo, com a disseminação e o controle exercido pelas mídias eletrônicas sobre grande parte do tecido social. Segundo Ferreira (2005, p.197), a escola

³² A institucionalização do projeto neoliberal de educação no Brasil ocorreu de forma sistematizada com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), mais especificamente em seu Artigo 5.º; o Estatuto da

[...] fará a ligação entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade, entre a liberdade individual e o interesse nacional, entre a esperança de ascensão social do indivíduo e a ideia de progresso coletivo, dando um sentido laico à vida que se devia cumprir na terra. Mas, tal como o sistema social e político burguês, o sistema escolar será concebido de modo a que muitos, ou todos, sejam chamados a participar, mas poucos sejam os escolhidos a liderar.

Portanto, na base da educação escolar ante a política, o mercado e a escola estão, de um lado, o aluno, um pretense estudante em grande parte obstinado pelo fetiche midiático, e, de outro, o professor como alguém que atua para mostrar que continuará sendo imprescindível. É desse aspecto que o presente trabalho se ocupa a seguir.

4.2 Educação e emancipação na sociedade excitada

Reafirmando o intuito desta pesquisa, sustenta-se a necessidade de promover uma análise conceitual de emancipação asseverada pelos expoentes da Teoria Crítica e seus interlocutores, sobretudo na *Sociedade Excitada* em Türcke (2010a). Ao abordar, porém, o quadro de estagnação que se instaurou ao longo das últimas décadas na educação básica, sobretudo, na educação pública, deve-se considerar que a força exercida pelo mercado e evocada pelo sistema midiático tem sobreposto às pretensões e ações de educadores engajados ao projeto de construção de sujeitos politizados. Para Leão et al. (2010, p.79),

Na esfera das relações sociais, a lógica da adaptação a modelos pré-estabelecidos, tão caros à escola reprodutora da ideologia dominante, configura-se enquanto fenômeno de massificação cultural, que afeta diretamente a formação de indivíduos. Já não é possível mais falar em esclarecimento, sem apontar para suas implicações institucionais, e, dialeticamente, para as condições objetivas geradas historicamente pela contraposição de forças ideológicas e políticas.

Logo, infere-se que a atividade docente do ensino básico, outrora referenciada pelo papel de formadora da estruturação cultural e social do indivíduo, na atual conjectura patina sobre uma superfície manchada pela sua condição de impotência diante das representações

Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a LDB (BRASIL,1996) e os PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000b). Destaca-se que esses documentos trazem, na sua essência, os referenciais que marcaram a elaboração de documentos universais como a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), cuja premissa ideológica está na concepção iluminista de caráter burguês.

ideológicas impostas pelo apelo midiático. Igualmente, de forma majoritária, assiste-se a propostas de inspiração construtivista que incitam a adaptação pura e simples dos professores do ensino básico ao novo mundo das tecnologias e suas infinitas possibilidades, desconsiderando aquilo que já se afiançou, aqui, sobre a “alfabetização” crítica acerca da manipulação midiática.

Todavia, como contraponto a esse estado de “alinhamento pedagógico” ao projeto neoliberal, ilhas de natureza crítica manifestam pensamentos que comungam com a esta percepção acerca de certa “desvirtualização” da atividade docente, muitas vezes, entendida como anacrônica ante o contexto midiático. Segundo Teresa Cristina Rego (2015), “para que o professor possa executar com êxito a sua função, é necessário que crianças, jovens e adolescentes, na escola se transformem em estudantes em sua plenitude” (informação verbal)³³.

Igualmente, quando se posiciona metodologicamente à linha de pensamento da “totalidade concreta” (KOSIK, 2011), pontua-se que a educação escolar hodierna se ressent de sua essência formadora, a qual deveria inculcar no aluno competências básicas - como, por exemplo, elaborar reflexões lúcidas acerca da manipulação ideológica presente nas intervenções midiáticas, sobretudo, quando estas procuram consolidar a hegemonia, servindo-se da insipiência política e cultural da sociedade alienada.

Ademais, o estabelecimento hegemônico do grande capital em sociedades como a brasileira atual, historicamente tem-se valido do obscurantismo político pelo qual o sujeito se mantém omissos às investidas ideológicas de quem detém o poder. Assim, o quadro de subserviência é construído propositadamente no sentido de inculcar no indivíduo a ideologia dominante e mantê-lo estagnado na condição de agente propagador da indústria cultural. Para tanto:

Contemporaneamente, sobretudo pelos efeitos catastróficos da mídia subordinada aos interesses mercadológicos da indústria cultural, a escola vê-se presa à lógica da simples reprodução acabada do passado. A escola, em sua prática de alocar o passado mecanicamente, como imposição ao presente, barbariza a consciência da criança. Esta deixa de perceber nas palavras ouvidas em sala de aula o âmbito da descoberta, a experiência de criar a partir do que foi transmitido. (LEÃO et al., 2010, p.79)

³³ Palestra proferida no encontro de capacitação Saber em Ação/SESI – SP, São José do Rio Preto, SP, em 19 de janeiro de 2015.

Isso pressupõe uma escola na qual a construção do conhecimento seja pautada, também, na proposta de um ensino que privilegie novas releituras do contexto sociocultural, econômico e político hodierno, à medida que a dinâmica da linguagem tecnológica esteja na dianteira da atividade educativa dentro ou fora da escola. Na “sociedade excitada”, esse processo de gerenciamento da cultura educativa ocorre por meio da inserção de mecanismos midiáticos, os quais se tornam propagadores de “sensações” no cotidiano das pessoas por parte da indústria de entretenimento, provocando e disseminando o êxtase dos consumidores a cada novo produto lançado.

Em decorrência, o condicionamento da educação atual vai sendo estabelecido pelo projeto da nova indústria cultural, cujo fundamento do apelo mercadológico tem sua base no convencimento das pessoas, sobretudo, jovens em fase de educação básica a se tornarem consumidores e reprodutores do mercado de sensações.

Para TÜRCKE (2010), esse apelo incondicional ao mercado de produtos midiáticos, tem na sua frente de atuação, a mobilização constante dos meios de comunicação por meio da indústria de *marketing* e propaganda. O incremento das propagandas tem, a cada comercial, um objetivo claro de levar para o consumidor a impressão de que é conhecedor e compartilhador das benesses produzidas pelo homem do seu tempo. Como consequência, a propaganda para vender um produto deve ser capaz de incutir, no indivíduo, parte do prazer que esta compra lhe proporcionará.

Dessa forma, a educação escolar na “sociedade excitada” se torna um tanto desafiadora, pois os mecanismos tecnológicos que processam milhões de informações em tempo de segundos se tornaram objetos presentes no cotidiano de alunos situados em diferentes extratos sociais, o que lhes pode garantir certa equidade no sentido restrito de entretenimento, comunicação e acesso a bens de consumo da indústria cultural. O desafio a ser superado, porém, seria estabelecer parâmetros de entendimento da totalidade superando o senso comum para a construção do conhecimento por meio da tecnologia em um mundo no qual “a tela determina cada vez mais o ritmo da vida social integral” (TÜRCKE, 2010 apud LOSSO, 2010, p.3)³⁴.

Dessa forma, segundo o filósofo contemporâneo, os efeitos dos choques audiovisuais se apresentam como uma possibilidade de crescimento da capacidade de enfrentamento e de

³⁴ Resenha e entrevista do autor do livro concedida a Eduardo Guerreiro Brito Losso – 2010. Arquivo eletrônico disponível em: <www.eduardoguerreirolosso.com/resenha_entrevista_caligrafo.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

resistência contra o estado de alucinação resultante da irradiação tecnológica. Seria agarrar o “freio da emergência”³⁵ por meio de um “golpe de judô”³⁶, isto é:

Isso significa frear todos esses processos de audiovisualidade cada vez mais fugazes, frear o encaminhar do progresso impelido pelos impulsos e choques individuais cada vez mais rápidos e penetrantes, a ponto de chegar a atitudes de sustentação, “ilhas” sociais de concentração, de tranquilização, de sedimentação [...] (TÜRCKE, 2010 apud LOSSO, 2010, p.3).

Neste caso, a interação da atividade educativa com as linguagens tecnológicas é estabelecida dentro de critérios que agregam as diferentes visões sobre o contexto sociocultural de uma determinada comunidade escolar, permitindo que ocorra um diálogo produtivo e reflexivo sobre sua aplicabilidade e suas resultantes para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que ocorra esse diálogo produtivo, deve-se combater a “distração concentrada” oriunda do próprio fetiche midiático em relação aos produtos tecnológicos; caso contrário, a atuação educativa tecnológica esbarra no imediatismo presente nessa faixa etária (ensino básico) e se configura como reprodutora da indústria de entretenimentos.

Nessa mesma linha de pensamento, TÜRCKE (2010a) chama a atenção para uma postura de vigilância em relação aos impactos provocados pela ação da “metralhadora audiovisual” e não uma aversão tecnológica. Segundo ele:

Seria absurdo simplesmente recomendar abstinência em relação à onipresente irradiação audiovisual. Dificilmente alguém é capaz de viver sem ela, tanto econômica quanto neurologicamente. Diante dela é possível apenas ainda se vacinar. [...] A dosagem pertence à vacina, e todo dosar é freio, ou seja, alimentar o organismo com substância tóxica em doses pequenas, de tal modo que ele a domine ao invés de ser por ela subjugado. (TÜRCKE, 2010a, p.303-304)

Em vista disso, não se pode pensar que, na atual conjuntura de mundo conectado pelas redes de informação, a educação escolar dê um passo atrás e revigore as práticas pautadas no velho transmissor de conhecimento, o professor. Na “sociedade excitada”, o espaço escolar, tal como qualquer outro ambiente, está assediado pelas irradiações

³⁵ Puxar o “freio da emergência” é uma expressão benjaminiana pela qual as revoluções que, se para Marx funcionavam como o motor da História, segundo Benjamin serviriam para evitar o final catastrófico do percurso do trem da História.

³⁶ Como uma estratégia para frear e combater os impactos da metralhadora audiovisual, TÜRCKE insiste na incumbência das atividades intelectuais e artísticas do homem para golpear e conter os choques audiovisuais cada vez mais impulsivos.

audiovisuais presentes no cotidiano das pessoas, seja de alunos, seja de educadores. Assim, a necessidade do “freio da emergência” no ambiente escolar se torna um sintoma de que as doses audiovisuais estão muito acima do permitido pelo sensorio humano, o que acaba por deturpar a atividade educativa.

Em outra frente de persuasão de sua condição sociopolítica, entende-se que o professor do ensino básico deva, por meio de sua *práxis* educadora, construir um campo de atuação no qual ele possa trazer para o seu espaço de trabalho o seu *status* orientador na construção da capacidade crítico-social do educando e, igualmente, mobilizar esse engajamento entre seus pares. Para além de uma esfera meramente educativa, acredita-se que o educador carregue a incumbência de instigar a construção de um referencial pelo qual os atores de um ambiente de ensino possam estar engajados no entendimento da totalidade que o cerca, pois,

No seu relacionamento com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se, em sua essencialidade, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, e como investimento formativo em todas as outras modalidades de práticas. Como modalidade de trabalho, atividade técnica, essa prática é estritamente cultural, uma vez que se realiza mediante o uso de ferramentas simbólicas. Desse modo, é como prática cultural que a educação se faz mediadora da prática produtiva e da prática política, ao mesmo tempo que responde também pela produção cultural. (SEVERINO, 2006, p.292)

Logo, os mecanismos de uma atividade cultural da educação escolar, sobretudo no ensino médio, cujo propósito primevo seria de agregar condições de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais impelida à competição, se tornam fundamentos básicos para o condicionamento do educando em responder aos apelos audiovisuais da “sociedade excitada”, de forma a não corromper por completo a sua capacidade de entendimento crítico-social, dimensionando, então, as implicações de sua atuação política no contexto produtivo.

Entretanto, essa capacidade de dimensionamento político por parte do educando do ensino médio, principalmente nas redes públicas de ensino, muitas vezes, esbarra nas aporias advindas da própria estrutura social de um sistema produtivo díspar. A carência de uma educação primária e a ausência de uma formação básica nos primeiros anos escolares podem diluir ou diminuir em muito a possibilidade de o aluno adquirir discernimento crítico-social, o que o deixa vulnerável em meio ao processo de estagnação sociocultural:

[...] constata-se a ocorrência de situações de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho; de opressão, na esfera da vida social; e de alienação, no universo cultural. Essas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação humana, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático. (SEVERINO, 2006 p.304)

Dessa forma, empreende-se, neste recorte da pesquisa, a análise de um momento contraditório do projeto educacional atual. A todos esses engodos elencados pelo autor, acrescenta-se outro aspecto dificultador que atua na linha de frente da educativa, isto é, o professor do ensino básico e seu suposto devir pedagógico na sociedade tecnológica. Fala-se, aqui, da dificuldade de o professor redirecionar suas aptidões educacionais historicamente construídas dentro de uma relação de poder, na qual a hierarquia se impõe não como uma barreira entre educador e educando, mas como uma forma de sistematização das atividades pedagógicas pelas quais se estreitam as relações pessoais.

Entende-se, pois, que qualquer rearranjo do trabalho educativo objetivando certa adaptação à conjectura socioeconômica contemporânea marcada pela sensação dos choques audiovisuais deva ser alimentado, sempre, pela representação social da ação educativa, mediando o desenvolvimento ontológico presente nas interpelações pedagógicas. Ademais,

[...] esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transitividade do instinto e, com ela, a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas simultaneamente torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. (SEVERINO, 2006 p.309)

Portanto, reafirma-se a necessidade de conjecturar a ação educativa a partir de suas propostas teleológicas formativas prescritas na teoria, mas, sobretudo, manifestadas na prática, no ato de educar de toda a comunidade escolar. Entende-se que, ao programar e materializar suas estratégias educativas que, via de regra, já se encontram arraigadas em uma determinada corrente ideológica, como sugere o autor citado, existam, também, possibilidades que flertam com a tarefa docente condicionar, por meio de sua intervenção como educador, o desenvolvimento social e cultural de seu aluno dentro de uma linha de conduta politizada.

Dentro dessa linha de atuação política da educação escolar, pode-se discorrer sobre os fundamentos conceituais de “*Educação e Emancipação*”. A partir da concepção teórica dos termos na Teoria Crítica, não se pode deixar de lançar mão dos escritos de Adorno sobre

o tema, que ele instigou em suas palestras e conferências escritas e publicadas e que se tornaram objeto de estudo significativo para pesquisadores da Teoria Crítica. Mesmo que suas considerações tenham sido estigmatizadas e colocadas em xeque³⁷, segundo Costa (2002, p.82-83), as análises críticas dos frankfurtianos têm “o propósito de denunciar a contradição entre fluxos de informação e ausência de esclarecimento, se refere à racionalização presente na industrialização da cultura, comprometida com a manipulação da audiência”.

Em prefácio, ao se referir ao dito de Adorno de que “Deus reside no detalhe”, Kaäbelbach (1970) alerta que “onde um texto *escrito* deveria oferecer provas precisas, conferências como estas se mantêm presas a afirmações dogmáticas de resultados” (grifos nossos).

Considerando, pois, que os sistemas de ensino retêm para si grande parte da responsabilidade pela formação sociocultural do ser social, buscar-se-á, a partir de agora, estabelecer uma análise crítica entre os interesses mercadológicos que agem sobre as diretrizes educacionais, pressupondo a possibilidade de o processo educativo primar pelo sentido de liberdade. De acordo com as análises aqui levantadas, porém, entende-se que esses interesses, sincronizados, representam a sustentabilidade ideológica do capitalismo como sistema predominante estabelecido, no qual se apresentam as prerrogativas da educação atual.

Situando no exemplo de seu país, a Alemanha do século passado, em seu período pós- nazismo, Adorno (1970, p.34), acerca das representações formativas de política e emancipação, dizia que

A própria falta de emancipação é convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, procura se livrar apelando à sua condição de teenager adolescente. O grotesco numa tal argumentação revela uma flagrante contradição na consciência. As pessoas que nestes termos procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino bem

³⁷Como contraponto às análises frankfurtianas, foi desenvolvida uma estigmatização conceitual sobre os “*Apocalípticos e integrados*”. Segundo Bianco (2015), estes são “conceitos genéricos e polêmicos criados por Umberto Eco no início da década de 70 e marcaram as discussões sobre a indústria cultural e a cultura de massa. Serviram para tipificar ao extremo as análises que se faziam na época: de um lado os que viam a cultura de massa como a anticultura que se contrapõe à cultura num sentido aristocrático – sendo, portanto, um sinal de decadência; e de outro os que viam nesse fenômeno o alargamento da área cultural com a circulação de uma arte e de uma cultura popular consumidas por todas as camadas sociais.1 Uns recusavam, outros aceitavam. Confrontavam-se pessimistas e otimistas. O apocalíptico consolava o leitor porque o elevava acima da banalidade média. Era super-homem, segundo Eco, porque estava acima da massa e dela não fazia parte. O integrado, por sua vez, convidava o leitor à passividade ao aceitar o consumo acrítico dos produtos da cultura de massa”.

como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes³⁸.

Dessa forma, acentua-se que, na análise da *práxis* docente em um contexto de aceleradas mudanças socioculturais, almejam-se relativizar os percalços a que foram submetidos professores do ensino básico, iniciando por suas relações com o conjunto social. Essas relações se dão, sobretudo, no âmbito da esfera política, cujos gestores do sistema educacional a partir das duas últimas décadas do século passado foram doutrinados de acordo com projetos políticos neoliberais e, portanto, seguem a cartilha dos organismos internacionais que financiam a educação pública. Enquanto isso, a comunidade escolar, ao receber atribuições prontas de cima para baixo, se caracteriza como um sintoma de ausência da autonomia do professor.

Destarte, na abordagem de uma temática como a educação escolar, cuja relevância transcende todos os segmentos do convívio social, acredita-se que se deva considerar, entre outros aspectos, o caráter subjetivo do conhecimento, pelo qual a construção de uma síntese sobre os fundamentos cognoscíveis pelo sujeito permite uma maior capacidade de entendimento da concretude e de sua visão de mundo, bem como de sua capacidade de administrar suas intervenções no conjunto social: “Como [...] é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” (ADORNO, 1970, p.34).

Entretanto, a apropriação subjetiva do conhecimento como meio de desprender as amarras do fetiche tecnológico tem sido, ardilosamente, desvirtuada pelos apelos de espetacularização presentes nos “choques audiovisuais”, uma vez que estes se manifestam como propósitos de dominação ideológica através da propaganda, tal qual nos regimes totalitários. Não raras as vezes, assiste-se a cenas que, se não configuram o terror na mesma proporção a que se refere Adorno como vítima do totalitarismo nazifascista, levam a refletir sobre os encaminhamentos desse modelo educacional hodierno que, ao reproduzir os condicionamentos sociais do modelo produtivo em curso, muitas vezes acaba por incutir a intolerância e a violência por meio de ações reproduzidas cotidianamente no sistema midiático.

³⁸*O que significa elaborar o passado*

Palestra no Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristã-Judaica, 1959, publicada em Relato sobre a Conferência de Educadores, Wiesbaden, novembro de 1959 e em T. W Adorno, *Eingriffe (Intervenções)*, ed. Suhrkamp, 1963; transmitido pela Rádio de Hessen em 7 de fevereiro de 1960.

Em tempos obscuros da história da humanidade, o frankfurtiano desabafava suas angústias sobre as ações humanas.

Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. [...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica³⁹. (ADORNO, 1970, p.120)

Objetivando o método de análise crítica permeado pela Teoria Crítica da Sociedade e aplicado a esta pesquisa, podem-se apontar, hipoteticamente, as reflexões para dois segmentos da estrutura sociopolítica contemporânea: *a indústria cultural* e o *Estado*. O primeiro, pela sua representação econômica no qual atua o conjunto das aspirações subjetivas de consumo, cristalizadas pelo teor ideológico do sistema capitalista em que o *ter para ser* é o pré-requisito fundamental da sociedade tecnológica; o segundo, por ser um segmento político que, por isso, na condição de representante legal do conjunto social, acaba por propalar suas prioridades governamentais, no caso, as políticas educacionais pelas quais se materializam as conveniências do momento.

Assim, como atribuição da atividade educativa, é prerrogativa dos envolvidos nessa tarefa assumir uma postura de construção de relevância sociopolítica e sair de uma condição subalterna de mero retransmissor das diretrizes governamentais, para se tornarem um articulador de sua prática de ensino, em sintonia com o desenvolvimento de projetos educacionais das instituições de ensino. Caso contrário, pode-se recair naquilo já levantado por Almeida (2008, p.8), quando questiona se a superação da escola burguesa seria uma utopia:

A utopia na Educação, a Escola que falta é aquela na qual o professor saiba o que é ensinar e, de fato, ensine os seus alunos; é aquela em que os alunos aprendam a fazer relações entre conceitos para que a partir delas compreendam a natureza e a sociedade; é aquela em que as relações sejam regidas pela tensão dialética e não pela hierarquia, muitas vezes dissimulada por meio de discursos que enaltecem a democracia, burguesa, é claro.

³⁹*Educação após Auschwitz*

Palestra na Rádio de Hessen; transmitido em 18 de abril de 1965; publicado em *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, Frankfurt, 1967 e em T. W. Adorno *Stichworte* (Motes) ed. Suhrkamp, 1969.

Portanto, o elemento elucidativo por meio da *práxis* educativa, na qual o ensinar e o aprender se tornam partes de uma totalidade, representa uma condição *sine qua non* para a evolução do aprendizado e, sobretudo, da possibilidade de crescimento do educando como sujeito sociopolítico.

Salienta-se, igualmente, que, diante dos pressupostos priorizados pelos projetos educativos elencados na sistematização desta pesquisa, os quais têm representado a deterioração da educação escolar no âmbito da formação humana, não há como não se reportar ao sentido histórico da educação, como *práxis* formativa e humanizadora. Essa preocupação, antes de representar a matriz metodológica da criticidade presente na Teoria Crítica da Sociedade, faz parte do problema educacional esboçado desde o início das atividades acadêmicas deste pesquisador.

Dessa forma, dentro das intervenções críticas aqui estabelecidas, infere-se que a atividade educativa só faz sentido como *práxis* objetivada pela sua função formadora e pela qual se possibilite que o educando possa escolher a formação sociocultural e política à submissão. Estaria para aquilo que Adorno propôs como uma necessidade de “desbarbarizar” a humanidade, pois:

O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade⁴⁰ (ADORNO, 2003, p.154).

Portanto, se se considerar, proporcionalmente, o desenvolvimento tecnológico no atual momento histórico, o qual se tornou hegemônico no sistema produtivo, sobretudo, no contexto midiático, percebe-se que o nível da barbárie não arrefeceu, ao contrário, irradiou-se por meio dos dispositivos de informação que, por sua vez, se tornaram propagadores de ocorrências cotidianas de atos violentos e banalizando a hostilidade imagética. Como já foi analisado, as intensas possibilidades educativas em face de acessibilidade às informações por

⁴⁰A *educação contra a barbárie*

Debate na Rádio de Hessen, transmitido em 14 de abril de 1968.

meio das mídias pela comunidade escolar se apresenta como uma necessidade de acionar o freio.

Para TÜRCKE (2010a), a sociedade midiática está tão envolvida em seu cotidiano pela orientação tecnológica que, ao menor problema na relação entre o homem e o produto da tecnologia virtual, este se depara com um processo de abstinência avassalador: “é como paciente de que se retira o soro”. Significa estar entre a “vida e a morte”, uma vez que ninguém recorre a um produto de tecnologia inferior para substituir uma eventual falta do artefato da moda. Se não estiver alinhado com a atividade virtual, mesmo que esteja com sua saúde em ótimo estado, “midiaticamente está morto”.

Conferenciando com Adorno, Hellmut Becker em *Educação e Emancipação* (2003, p.183) analisa que, “mesmo ocorrendo tudo isto”, *uma formação por meio do acesso à informação*, “aquele que por esta via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanece teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imaginava nos primórdios da Ilustração” (grifos nossos).

Quiçá, refletindo sobre as conclusivas ponderações de Adorno⁴¹ na conferência com Becker, elucida-se a inquietação sobre os riscos que se correm. A resposta a Becker sobre o questionamento acerca do comportamento teleguiado (*alienado*), embora longa, será citada na íntegra, por considerar pertinente ao problema levantado:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz⁴². (ADORNO, 2003, p.185)

⁴¹ Os textos reunidos e publicados em **Educação e Emancipação** (ADORNO, 2003) é resultado de palestras e conferências proferidas por Adorno.

⁴²*Educação e emancipação*

Debate na Rádio de Hessen; transmitido em 13 de agosto de 1969.

A essas ponderações de Adorno acerca da resistência da indústria cultural a qualquer tentativa de emancipação da sociedade, cujos indivíduos estão condicionados à inércia e à impotência, ressalta-se que, na atual conjuntura midiática, vivencia-se uma potencialização das ações individuais e coletivas para mudar esse cenário: se o mercado de produtos de alta magnitude tecnológica, por sua vez, reproduz a mesma conotação ideológica da indústria cultural, torna as pessoas teleconduzidas (alienadas); estas, quando condicionadas à reflexão, poderiam aperceber-se da própria condição de protagonista de sua ação mobilizadora e reagir contra uma realidade premente e imposta pelo universo dos choques audiovisuais.

Neste ponto, Türcke, falando a Losso (2010) sobre a possibilidade de uma mutação qualitativa, chama a atenção para o fato de que “[...] essa força não se desencadeia senão a partir de uma postura crítica à metralhadora audiovisual, uma contra-ação”, isto é, nesse sentido ou no âmbito da educação escolar, qualquer intervenção educativa clama por uma necessidade de se combater a impotência cultural por meio de uma formação ativa como clientes de produtos do mercado audiovisual.

Portanto, à luz dessas ponderações, pode-se situar em uma condição de defensor de um referencial pautado no método crítico de análise e transformação da realidade para que, assim, educadores possam manter certa sustentabilidade em sua tarefa educativa. Esse referencial passa, antes de tudo, pela necessidade; depois, se o conjunto social está posto sob a égide da estrutura dominante, é imprescindível que a comunidade escolar tenha, entre seus quadros, protagonistas engajados e conhecedores de sua intervenção como *práxis* libertadora. Nesse contexto, as teorias metodológicas estruturadas no pensamento dialético se colocam como norteadoras de um processo de ensino sustentável.

4.3 Educação escolar *versus* sociedade midiática

Aporta-se, aqui, no terreno que se pretende cultivar com a intenção de que, ao direcionar as considerações finais, se tenha plantado a semente da resistência, a qual poderá florescer e frutificar em debates produtivos sobre os encaminhamentos hodiernos da educação brasileira. Dentre as possibilidades de projetar uma educação formativa, em que educadores e educandos possam estar engajados no processo de construção sociopolítica pela via educacional, discorrer-se-á sobre os (des)caminhos da educação escolar ante uma realidade midiática, objetivando a *práxis* educativa sinalizada na análise precedente.

Como já se dimensionou em outro momento, aqui se servirá, também e sobretudo, das análises provocativas do filósofo contemporâneo Christoph Türcke na obra **Sociedade Excitada**, cuja *Filosofia da Sensação*, em seus desdobramentos finais, leva a um conjunto de questionamentos acerca da função educativa da escola na atual conjuntura social.

Ademais, ao se voltar bastante na história, assevera-se que, desde suas primeiras atividades na relação com a natureza e com os outros seres humanos, o homem se propôs a desenvolver fórmulas de estabelecer certo equilíbrio entre a sua sobrevivência e os desígnios do sobrenatural. É o caso da origem dos rituais festivos, considerados a fase inicial da cultura, regados a sacrifícios e automutilações, isto é, o culto ao horror. Um ponto a se considerar é que “ainda não existiam drogas pesadas, capazes de entorpecer os sentidos” (TÜRCKE, 2010a, p.233).

Contudo, ressalta-se mais uma vez que, dentro das preocupações e no que é exequível de análise em um mestrado acadêmico, transportar-se-ão as reflexões acerca da *Sociedade Excitada* para o contexto hodierno em suas representações mercadológicas e suas implicações na atividade educativa. Antes, porém, seria importante apontar, de acordo com o autor, o recorte histórico temporal correspondente ao mergulho do homem no mundo das substâncias que transformou o antigo frenesi ritualístico em uma sociedade entorpecida a cada nova experiência produtiva, portanto, vinculada ao projeto mercadológico.

O desenraizamento social, que separou uma parte considerável dos trabalhadores rurais de suas glebas, dos artífices de suas ferramentas, da aristocracia e dos cavaleiros de seus bens hereditários, sendo que uma parte dessas pessoas foi jogada nas cidades, na condição de pessoas sem recursos, e outra parte foi absorvida pelos exércitos nascentes como aventureiros e mercenários, encontrou no “desenraizamento” do álcool, na sua destilação uma técnica cultural congenial. (TÜRCKE, 2010a, p.235)

Talvez, aqui, quando o recorte temporal se passa por volta do século XVI, esteja o fundamento implicativo da projeção do homem moderno em seus voos pelo espaço da expansão mercantil, o vício. É sabido que o conhecimento do poder estimulante de produtos naturais foi desenvolvido desde os primórdios, porém, com o advento da capacidade transformadora e potencializadora da sociedade industrial e do consumo, essa fuga para o irreal se tornou hegemônica. “O vício é a busca de um apoio vital num objeto falso, sendo que aqueles que o procuram não devem ser informados de que se trata de algo falso” (TÜRCKE, 2010a, p.239).

Essa força irradiadora do frenesi do vício elevado à condição de sensação absoluta é análoga (como já foi mencionado em outro momento) à fotografia oriunda da “caixa preta”, cujo conceito, cunhado por Vilem Flusser, pode ser transportado para o fetiche social hodierno ante o apelo midiático reproduzido aos milhões, cotidianamente nos modismos dos *selfies*. Para TÜRCKE (2010a, p.237), “nas condições de substância viciadora e de foto revelada nas redes sociais a todo o momento, a droga e a imagem, tanto na maneira de serem feitas quanto na forma de se efetivarem, se aproximam como parentes íntimos” (grifos nossos).

Entende-se, pois, que a propagação tecnológica, concebida como consequência do desenvolvimento histórico da humanidade, deva ser tratada com parcimônia por educadores tanto no campo da pesquisa acadêmica, quanto da atividade educativa na base da escolarização. Para que não se caia nas armadilhas do discurso mercadológico embutido nas pedagogias construtivistas, segundo as quais a utilização pura e simples de recursos dos *mass media* na sala de aula já representa aprendizado, deve-se instigar a reflexão sobre o uso coerente e consciente das mídias, pois, de acordo com o método de análise crítica defendido pelos expoentes da Teoria Crítica da Sociedade, estas estão a serviço do embuste capitalista. Para Lastória (2010, p.12):

Atualmente, nos encontramos sob o império das tecnoimagens digitais que se propagam velozmente dentro e fora do espaço virtual, penetrando fundamentalmente os ambientes domésticos, escolares e profissionais de amplos setores da população mundial. A esse respeito, observa-se nos PCNs, e também em inúmeras práticas pedagógicas concretas, certa naturalização – senão apologia – quanto à interposição das últimas inovações tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem, agora denominadas “novas ferramentas de ensino”.

Nesse sentido, o autor corrobora as presentes observações acerca do desequilíbrio preeminente que existe nas propostas de educação escolar com base nas premissas tecnológicas. Em muito, esse disparate existe como pretexto para o atendimento ao mercado que, por sua vez, não interage socialmente com o sentido peculiar da atividade educativa como meio de apropriação de conhecimento, de senso crítico ou de consciência política.

O mercado é um caldeirão que junta os diferentes indivíduos, mas que também os isola no ato da troca. Cada um se troca com o outro. Por isso, na luta geral do mercado só se impõe quem troca melhor do que o outro. E sempre que o capital é investido, deve-se gerar mais daquilo que foi aplicado. A compulsão para o crescimento econômico é o motor do capitalismo, até aqui o seu estado econômico fundamental, que pode ser

igualmente lido como uma realidade de privação e de substituição. (TÜRCKE, 2010a, p.240)

Entretanto, na contramão do desenvolvimento pessoal e intelectual pela via da educação escolar, o mercado dos *mass media* tem transformado grande parte dos matriculados na rede de ensino básico em consumidores de artefatos tecnológicos que, sem conhecimento da totalidade que os cerca, se vão estabelecendo como parte do refluxo do capital que eles ou o estado investiram. Assim, educadores do ensino básico, corresponsáveis pela atividade intelectual em seu ambiente de ensino, muitas vezes, se veem desamparados pelo modelo sistematizado juridicamente como condutores de sua condição sociopolítica, bem como de categoria de trabalho⁴³ ou mesmo de classe social.

Todavia, conforme atesta Hobsbawm (2013, p. 227), “[...] a pena jamais teve mais poder que a espada”, a saber, não pode existir ação sem uma preparação previamente pensada e elaborada. Para o autor (2013, p. 227), “[...] os guerreiros sempre conquistaram os escritores, mas, *corroborando da capacidade instrutiva*, sem estes últimos não poderia ter havido nem Estados, nem grandes economias, nem, menos ainda, os grandes impérios históricos do mundo antigo” (grifos nossos).

Entretanto, para Hobsbawm (2013), acerca do papel e função dos intelectuais no contexto atual, está-se muito distante do engajamento político proferido pelos intelectuais durante o “breve século XX”. O período marcado pelas tragédias humanas foi também muito fértil no campo das lutas dos literatos em épocas de anti-imperialismo ou antitotalitarismos, fossem fascistas ou estalinistas.

Contudo, “essa era de intelectual como a principal face pública de oposição política recuou para o passado” (HOBSBAWM, 2013, p.230). No atual contexto escolar de ensino básico, presencia-se certo esvaziamento de força ativista dos professores em meio à dissipação de sua representatividade sociopolítica. Na sociedade de consumo, a realidade escolar também é conduzida pelos projetos que, muitas vezes, visam à superação estatística e ao atendimento de imperativos dos organismos financiadores. É o mercado de produtos e

⁴³ De acordo com Giroto e Mormul (2010), “o silêncio dos professores frente a tudo isso é marca de que a sociedade do trabalho nada deixa escapar. É a marca da ação transformada em simulação. Em nossa perspectiva, porém, a escola não pode ser pensada como lugar do trabalho. É, antes, lugar da ação, do nascimento político dos homens, como nos aponta Arendt. É pela escola, que os alunos podem iniciar algo novo, inserir-se criticamente num mundo posto, que de forma alguma são obrigados a aceitar. E é esta a escolha que, em certa medida, deveria caber aos professores. Escolha que é antes ação. Ação que é nascimento político e social, reinvenção, mesmo que insuficiente, mas necessária, da ordem das relações entre os homens e a sociedade.”

mentes, em detrimento da atuação educativa, decorrente do desequilíbrio entre as necessidades ontológicas na *práxis* formativa e o mundo das metáforas tecnológicas.

Igualmente, esse mercado, que se serve da indústria de entretenimento pela sua primazia imediata, quase sempre triunfa sobre a atividade educativa e sua atuação sociopolítica, pois, segundo o historiador:

Numa sociedade de incessante entretenimento de massa, os ativistas *sem senso crítico, e alienados* agora acham os intelectuais menos úteis como fonte inspiradora de causas do que roqueiros e astros de cinema mundialmente famosos. Os filósofos *e menos ainda professores do ensino básico*, já não tem condições de competir com Bono ou Eno, a não ser que se reclassifiquem como essa nova figura do novo mundo do espetáculo midiático – a “celebridade”. Vivemos em uma nova era, ao menos que o ruído universal de auto expressão do Facebook, *do WatsApp*, e os ideais igualitários da internet produzam seu pleno efeito público. (HOBSBAWM, 2013, p.231, grifos nossos)

Em vista disso, depara-se com o risco iminente cujo efeito esperado da atividade educativa e do professor na condição de gestor de sala de aula se restrinja ao papel de coadjuvante em meio ao fetiche midiático. Isto posto, busca-se, nas análises do historiador, a percepção de que, guardadas as devidas proporções de representatividade entre um renomado filósofo do passado ou contemporâneo e um professor da escola básica, a atuação educativa demanda que a comunidade escolar repense sobre os (des)caminhos da educação no ensino básico, sobretudo, na rede pública de ensino.

Por conseguinte, concluindo esta exploração das ponderações de Hobsbawm neste ponto da pesquisa, o autor de *Tempos Fraturados* deixa um alerta acerca da relação do ofício do intelectual com sua ação sociopolítica, ou ainda, como se pode ou se deve fazer valer essa condição já na base da educação escolar. É evidente que, no estudo acadêmico, a atividade política intelectualizada deva ser mais incisiva, porém:

[...] os intelectuais pensantes, por si não tem condições de mudar o mundo, embora nenhuma mudança desse tipo seja possível sem a sua contribuição. Para isso é preciso que haja uma frente unida formada por pessoas comuns e intelectuais. À exceção de uns poucos casos isolados, isso é provavelmente mais difícil de conseguir hoje do que foi no passado. É esse o dilema do século XXI, (HOBSBAWM, 2013, p.236)

Voltando ao contexto do choque imagético ou audiovisual, no qual se situa o *front* do embate entre a dependência sensorial (alunos) e a atividade educativa (professor), avançar-se-á um pouco mais no desfecho que o autor da *Sociedade Excitada* suscita em sua análise. Este

direciona a satisfação do vício para a necessidade instintiva e social do ser humano em recompor, com sensações extasiantes, seus medos de reafirmação, a cada vez que disparar a metralhadora audiovisual.

Ora, se se vive numa turbulência (excitação) deliberada pela arregimentação produtiva da sociedade do consumo, a todo o momento novos itens são disponibilizados pelo mercado da indústria cultural que, por sua vez, levando o homem a transpor os limites de sua capacidade de digerir esses embustes sem os efeitos colaterais da dependência, faz com que ele, cada vez mais, clame por novas apetências tecnológicas audiovisuais. Daí se estabelece a gula da indústria cultural ultratecnológica. Para Franco (2012):

Nesse estado de agitação constante também teria surgido novo problema: o da adaptação social sem suavidade. Ou seja, sustenta que teria se tornado insuportável a adaptação social na atual sociedade e por isso todos procurariam o que “proporciona alívio”: para isso serviria atualmente um “repleto aparato visual” capaz de oferecer uma ininterrupta torrente de estímulos que saturariam - anesthesariam - indefinidamente nossos sentidos. A implicação dessa afirmação é óbvia: todos os membros da sociedade da excitação permanente passariam, em maior ou menor grau ou de um modo ou de outro, a serem afetados por essa torrente de estímulos visuais, por essa lógica da intensificação da percepção do sensacional.

Dessa forma, ao se fazer a leitura da *Sociedade Excitada*, nota-se que o autor infere o sentido anestesador inculcado nos apetrechos da indústria microeletrônica que, em atingindo a todos, define a objetivação da análise do ponto de vista da educação escolar ante o apelo midiático.

Igualmente, Franco (2012), discorrendo sobre a obra de TÜRCKE (2010a), manifesta que o neofrankfurtiano consegue alinhar os elementos potencializados pela industrialização, sendo estes a disseminação mercadológica, a dominação capitalista por meio da exploração e alienação do trabalho e a difusão midiática, sendo, este último, a reafirmação da tese central do livro com a compulsão à repetição/emissão. É o caso do cinema que, ao se desvincular da visão benjaminiana que o analisou “como forma” e de seu poder revolucionário, também irá representar o escopo da sociedade capitalista. Ao asseverá-lo como “cinema do capitalismo”, portanto, sem revolução, TÜRCKE, assim como Benjamin esteve, está determinado a edificar o desencadeamento das ambições do mundo da mercadoria: “Desde então o choque imagético teria atuado no sistema nervoso humano como um excitante incessantemente ministrado em doses mínimas” (TÜRCKE, 2010a, p.232).

Destarte, a sociedade do consumo da indústria cultural oriunda com o advento do cinema e, agora, revigorada a cada novo produto midiático consegue saciar-se com a sensação imagética disponibilizada pelo mercado que, por sua vez, potencializa a capacidade de fascinar e manipular u'a massa de consumidores, sobretudo, alunos do ensino básico, os quais deveriam estar em plena fase de construção do senso crítico e politização.

Lembra-se que, ao analisar a dimensão social do cinema na sociedade pós-industrial, vislumbrou-se que a força midiática se tem definido como uma das mais eficazes fórmulas de manipulação das massas dominadas pela indústria cultural. Mesmo considerando o dinamismo no qual o homem se projeta historicamente, o mercado se torna sempre o definidor dos percursos pelos quais a sociedade de consumo irá trilhar. Assim sendo, toda dinâmica atribuída à capacidade humana de atuar em seu meio e transformá-lo joga contra a possibilidade de superação desse estado de controle social em nome do progresso tecnológico.

Dessa forma, no universo sensorial permeado pela supremacia do fetiche tecnológico, aumentam as aporias para o triunfo do investimento educativo. Por conta disso:

[...] a sensação de onipotência, derivada da identificação com as promessas desses fetiches de que não há limites para a imposição da vontade própria, "resolve", num piscar de olhos, o conflito entre as exigências do desejo e suas possibilidades de realização, ao mesmo tempo em que se converte num duro golpe à esperança de disseminação da experiência formativa. (ZUIN, 2006, p.84)

Entretanto, tem-se de enfatizar que a perspectiva da atuação educativa em se estabelecer como um contraponto promitente de superação à alienação midiática não seguirá seu movimento sem a devida mobilização dos responsáveis pela *práxis* formativa no que tange à sua condição sociopolítica. Mesmo que novas prerrogativas do contexto tecnológico se tenham disseminado nos ambientes escolares e em virtude das mudanças de valores socioculturais, que os educadores não sejam mais vistos como ícones do contexto social como outrora foram: é no espaço no qual se projetam interações educativas, isto é, na sala de aula, que as coisas acontecem.

Por outro lado, não se pode desabonar a força engendrada pelo “mercado de ilusões”⁴⁴ sobre o âmago das instituições educativas capitaneadas por um Projeto Político Pedagógico, cujo parâmetro referencial foi moldado de acordo com as prerrogativas

⁴⁴ Reporta-se ao cenário de propagação do consumo de produtos de alta tecnologia, cujo poder de convencimento e de satisfação se contrapõe ao processo de ensino por meio de uma atividade que exige concentração e reflexão.

mercadológicas. Contudo, na atividade educativa pode surgir o “redentor”. Segundo Türke (2010a, p.319), no contexto contemporâneo pode haver uma redenção e toda

[...] redenção efetiva pode ser apenas uma provisória, frágil e segunda melhor redenção – e isso quando, por meio dela, se pode sentir que ela mesma poderia ser melhor. As sensações profundas são o frágil luzir desse melhor. E por isso atraem a atenção para si na condição de um filamento brilhante que deve apagar-se.

Para além das possibilidades da atuação educativa, nos documentos oficiais para a educação básica está o pressuposto de que esta deva atuar no sentido de desenvolver as habilidades imanentes ao ser humano, para se torne competente a atender às necessidades da vida e do mercado de trabalho. Assim, quando se contrabalanceiam os embustes e as perspectivas da educação básica no Brasil, deslumbra-se um leque de possibilidades acerca do seu desenvolvimento, caso as instituições de ensino atuem como protagonistas de sua função sociopolítica, servindo-se também das redes de comunicação social.

Contudo, tem-se a incumbência de ser prudente quando se lança mão do *mass media* na prática social, sob o risco de ser ludibriado por interesses ideológicos ali estabelecidos. Ademais, se estes se apresentam de forma democrática de um lado, quando os internautas podem postar todo tipo de pensamento e sentimento virtuais, de outro lado, o gesto se torna uma armadilha devidamente aparelhada pelos apelos midiáticos que, por intermédio do tempo que lhe é dedicado, portanto, consumido, rouba a determinação prática de um método racionalmente politizado.

Isto posto, sente-se a necessidade de romper com a “sensação que vicia”, pois:

A metralhadora audiovisual se revelou como sua injeção coletiva e ela própria como uma substância altamente libidinosa, que adquire todo o conteúdo daquilo que na terminologia religiosa significa fetiche. [...] Fetiches são sintomas de abstinência, ou seja, sucedâneos de algo que fora dolorosamente privado. [...] A poderosa força da gravidade de aparelhagem sensacional midiática tende a fazer com que todas as injeções audiovisuais se transformem em códigos. (TÜRCKE, 2010a, p.314-315)

No entanto, embora um rompimento pudesse significar o pressuposto de um convívio menos discrepante entre o mundo das ilusões sensitivas e o mundo da totalidade, para tanto, teriam todos que se redimir do fetiche ao embuste mercadológico. Mas, como a roda do sistema produtivo continua a girar no compasso das inovações tecnológicas, o mercado midiático, inevitavelmente, tende a triunfar. Lembra-se, porém, que o projeto humano de

sustentação da vida, tal qual nas mesas de discussões acerca das questões ambientais, clama pela urgência de um dever. Assim como novas ações sustentáveis de convivência em relação à questão ambiental, neste caso, também, voltar-se para o campo das reflexões e das criações humanas como a arte seria como um antídoto ao vício das injeções midiáticas.

Neste ponto, TÜRCKE (2010a, p.305) chama a atenção para o fato de que pequenas atitudes da trivialidade rotineira de convivência podem representar algo substancial na suspensão do estado de hipnose midiática, pois “a alavanca para o freio de emergência, que outrora a arte realizou de maneira espetacular, tornou-se elementar aqui em pequenas ações de legítima defesa cotidianas”. Assim, as normas comportamentais que definem as relações em ambientes públicos, como no lazer ou no trabalho, independentes de valores individuais, corroboram a manutenção de um estado de atenção para o limite de vícios individuais dentro de uma totalidade díspar como numa unidade escolar.

Portanto, tal qual se apresenta no remate da obra *Sociedade Excitada*, o substituto da sensação aos choques audiovisuais se apresenta em forma de “contrafogo”⁴⁵. Essa discussão acerca da revigoração da cultura reflexiva e valorização da arte como forma de inibir os efeitos do vício midiático traz para a esfera educativa um conjunto de possibilidades que não pode ser mensurado apenas em um trabalho acadêmico de análises teóricas. No entanto, os pressupostos socioculturais pertinentes ao campo da educação escolar hodierna, por ora apresentados neste trabalho, deixam uma questão levantada pelo pesquisador da Teoria Crítica Renato Franco (2012): “é ainda possível recuperar o choque imagético para uma cultura crítica e reflexiva? Ou, em outras palavras: como seria possível resistir a esse processo”?

A resistência, então, se projeta em forma de “alavanca para o freio de emergência”, a qual ficou evidenciada quando aqui se serviu da *Sociedade Excitada* como referencial teórico. Quanto à resposta à questão apresentada, acredita-se que seja uma lacuna a ser preenchida com o aprofundamento da pesquisa sobre o tema, em outros trabalhos a serem desenvolvidos com novas abrangências como uma pesquisa de campo. Por fim, os apontamentos aqui considerados remetem à constatação de que a educação escolar hodierna reproduz, por meio das políticas educacionais em curso, a ordem sociocultural estabelecida sob a égide dos mecanismos de controle ideológico da nova indústria cultural.

⁴⁵ Expressão que, conforme sustenta o próprio TÜRCKE (2010a, p.310), foi originalmente cunhada por Pierre Bourdieu no livro *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi assinalado, não se tem a pretensão de, por meio de uma pesquisa acadêmica, lançar voz contra a utilização de recursos midiáticos no processo educativo, mas, sim, discutir o problema levantado pela teoria frankfurtiana por meio do conceito de *indústria cultural* em Adorno e Horkheimer (1985) e atualizado no estudo da *Sociedade Excitada* de Christoph Türcke (2010a), bem assim suas implicações para a realidade educacional hodierna. Buscou-se, desde o início do trabalho, explicitar elementos teóricos nas análises filosóficas da Teoria Crítica da Sociedade acerca do embate emergido das transformações decorrentes da revolução tecnológica, cujos encadeamentos incidem sobre a educação escolar contemporânea.

Observou-se, ao longo do percurso investigativo, que vários pesquisadores cujos trabalhos dialogam com a Teoria Crítica destacam que as condições impostas pelo mercado midiático e pelas políticas educacionais pautadas na tecnologia trazem à atividade educativa desafios quanto à formação crítica do aluno da escola básica. Tem-se, por exemplo, a supervalorização dos artefatos midiáticos que propagam os choques audiovisuais imagéticos, e trazem consigo a imposição ideológica da indústria cultural em detrimento da condição sociopolítica mediata do professor do ensino básico.

Por outro lado, se se considerar que os choques audiovisuais discutidos na fundamentação teórica possam representar possibilidades de interações por parte de estudantes, quando estes se encontram afinados com as linguagens tecnológicas e com acesso ao conhecimento, vislumbra-se um contraponto à presente inquietação. O que instiga, porém, a problematizar essa questão em um trabalho acadêmico é a percepção do quadro de esvaziamento social da atividade educativa na escola diante do fetichismo do sistema produtivo, pois o mercado de produtos da indústria cultural, como lembra Türcke (2010a), alimenta e fomenta o aparato sensório da “sociedade excitada”.

Considera-se, em consonância com o posicionamento dos autores arrolados neste estudo, ser pertinente elaborar, com base nos PCNEM, um levantamento acerca da abordagem destinada ao conceito de tecnologia no documento. Neste estudo, pôde-se observar que a diretriz do reordenamento da educação básica nacional, a partir dos anos finais do século passado, está norteado com base no apelo tecnológico como meio de democratização dos saberes por intermédio de novas competências para a vida e para o mercado de trabalho.

As observações explicitadas nesta pesquisa, porém, mostram que a análise crítica da realidade que envolve a indústria cultural, sobre a sociedade midiática, se esvazia peremptoriamente ante o apelo de novas “sensações imagéticas”. Assim, reafirma-se que o mercado que abastece o meio social com produtos e atrações que, muitas vezes, esvaziam as possibilidades de êxito da atividade educativa em virtude do fetiche midiático, deva também ser objeto de estudo, como neste trabalho acadêmico, e de reflexão entre educadores nas unidades escolares.

Ademais, é na escola que as teorias desenvolvidas podem ser ampliadas por meio de sua ordenação prática metodologicamente organizada de acordo com as potencialidades de cada unidade de ensino e de sua comunidade escolar. Assim, reconhecendo as peculiaridades culturais de cada sociedade e por meio de uma pesquisa acadêmica, quiçá se possa externar esse dilema, instigando a questão no espaço acadêmico como, também e sobretudo, levar o debate para as instâncias diretivas e responsáveis pela educação básica.

Por conta dessa articulação social desempenhada pela escola face o dinamismo premente nas inovações tecnológicas, é facultado ao professor, sob pena de perder espaço em relação ao aparato midiático, fazer valer o seu posicionamento sociopolítico em sua atividade educativa. Sua atuação traz para o ambiente escolar as possibilidades de pleitear para si uma comunidade de alunos engajados no seu desenvolvimento cultural, tal qual se expressa nos PCNEM.

Acredita-se que, ao trazer para a esfera acadêmica a discussão acerca da reputação sociopolítica do professor, ante ao processo de instauração da atividade educativa interposta pelas políticas educacionais e a sociedade midiática, está-se abrindo um olhar para a necessidade de valorização dessa tarefa como formação humana por meio da intervenção educativa. Entende-se, porém, que o discurso da democratização do conhecimento, somente pela via do acesso aos recursos tecnológicos, não seja suficiente para que ocorra, na prática, uma educação humanizadora no âmbito sociopolítico.

Dessa forma, condiciona-se a proposta de uma educação com vistas à formação de alunos conhecedores de sua responsabilidade social a um esforço conjunto das instituições de ensino básico e de toda comunidade escolar, como uma alternativa para o desenvolvimento das potencialidades educativas no uso das linguagens tecnológicas. Todavia, estas precisam ser direcionadas para o desenvolvimento de habilidades técnicas do aluno, mas sem que este possa perder de vista o olhar de discernimento acerca da ideologia de mercado presente na nova indústria cultural e estabelecida no contexto socioeconômico vigente.

Isto posto, se as proposições deste trabalho em todo seu percurso indicaram a direcionar o estudo acerca da atividade educativa hodierna ante as políticas educacionais e a sociedade midiática, é mister considerar a premência de direcionar a atividade educativa tecnológica para as possibilidades de apropriação do conhecimento sistematizado e, ao mesmo tempo, elaborar situações problematizadoras como as que foram elencadas pelos autores que norteiam o referencial teórico deste trabalho.

Para Türcke (2010a), é difícil pensar que o homem possa retroceder em suas aspirações tecnológicas na resolução de suas atividades cotidianas como compras, entretenimento e conferências, em nome de uma suposta convivência mais humana e presencial. No entanto, ao se transpor essa proposição para a escola e considerar que as políticas educacionais do século XXI devam seguir cada vez mais voltadas à primazia tecnológica, deixa-se aqui a inquietação quanto à atividade educativa e sua função social envolta pela predominância midiática.

Por conseguinte, neste desenlace, dentre as questões ponderadas nesta dissertação, indica-se uma questão desafiadora para quem se propõe a estudar a realidade educacional do Brasil. Nas políticas educacionais dos PCNEM pautadas na supremacia do mercado de artefatos tecnológicos em busca de uma suposta superação da falta de acesso às novas linguagens e no poder da indústria midiática sobre a sociedade, é possível a superação do estado de êxtase, em virtude dos choques audiovisuais, para um projeto educativo que se sustente na análise reflexiva da realidade social posta?

Portanto, ao externar essa inquietação nestes apontamentos conclusivos, pode-se considerar que os conceitos frankfurtianos de *indústria cultural* do século passado e de *sociedade excitada* do século XXI remetam a dimensionar o quão o homem tem encaminhado a sua sede de novas sensações em meio à revolução tecnológica. Por conseguinte, se as análises empreendidas neste trabalho conduzem a depreender que, o mercado de sensações se estabeleceu em todos os segmentos da atividade humana, entende-se, então, que com a educação escolar não foi diferente. Cabe aos educadores, como interlocutores da atividade educativa, lançar as questões sobre as perspectivas educacionais no afã de que, em conformidade com Türcke (2010a), consigam acionar a “alavanca para o freio da emergência”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas: Papyrus, ano VII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, J. L. V. A superação da escola burguesa: eis a utopia. In: **Midterm Conference Europe 2003**: Critical Education – Education and utopia. Lisboa: 2003a., p.1-15.

_____; OLIVEIRA, E. M; ARNONI, M. E. B; **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, n. 45, p. 155-165, jul./set. 2012. Curitiba, Brasil: UFPR. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300011>>. Acesso: 21 jul. 2015.

BIANCO, N. R. Del. **Elementos para pensar as tecnologias da informação na era da globalização**. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/.../ARTIGO.p..>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da república. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 1990.

_____. LDBEN n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5.^a a 8.^a Séries**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Bases Legais. Brasília: MEC, 2000b.

COSTA, B. C.G. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. Campinas,SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

COSTA, P. H. F.; GODOY, P. R. T. de. O capitalismo contemporâneo e as mudanças no mundo do consumo. *Diez años de câmbios em el Mundo, em la Geografía y em las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/330.htm>>. Acesso em: 14/08/2015.

CYSNEIRO, P. G. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 23-33, maio/ago. 2004.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.org . Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 16 fev. 2015.

DUARTE, R. Mundo globalizado e estetização da vida. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, A. A. S; PUCCI, Bruno. **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Unimep, 2001. Cap. 3, p. 27-41.

FARIA, E. T. O professor e as tecnologias educacionais. In: HENRICONE, D. **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Edpucrs, 2008. Cap. 4, p. 43-54.

FERREIRA, António Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1, p.177-198, jan./jul. 2005.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FONSECA, J. A. L.; PIMENTA, R. W. A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão. In: IX ANPED SUL 2012. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../421>. Acesso em: 16/06/2015.

FRANCO, R. Transformações do choque imagético na Sociedade Excitada: apontamentos sobre os efeitos anestésicos da imagem. 2012. **Herramienta Web**. Disponível em: <<file:///F:/PUBLICAÇÕES PARA PESQUISA/Herramienta.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M. A crise do trabalho docente na sociedade do trabalho. **Rev. Labor.**, Fortaleza, v. 1, n. 4, p.1-14, 2010.

GOERGEN, P. L. Prefácio. In: COSTA, B. C.G. **Estética da violência**: jornalismo e produção de sentidos. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

GÓIA, J. C., **Arte, educação e novas mídias**: apropriações bilaterais e convergências. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

GOMES, L.R. Indústria cultural, resistência e educação. **Rev. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 43, p. 115-138, jan./jun. 2008.

HERÉDIA, V. Novas tecnologias nos processos de trabalho: efeitos da reestruturação produtiva. **Scripta Nova**. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. VIII, n. 170, fasc. 9, 01 ago. 2004, [ISSN: 1138-9788]. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-9.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santa Rita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX**. Trad. Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KAABELBACH, G. Prefácio. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Turíbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da cultura moderna)

KRAMER, S; MOREIRA, A. F. B. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia, 2007
Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>; Acesso em 10/11/2014

LASTÓRIA, L. A. C. N. et al. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p.164-178, jan./abr. 2013.

_____. **Considerações sobre a atualidade da formação cultural/educacional: novos desafios para a pesquisa**. Piracicaba, v. 20, n. 49, p.09-15, jan./jun. 2010.

_____. Não é possível entender as estruturas sociais sem decifrar sua gênese: uma entrevista com Christoph Turcke. **Constelaciones - Revista de Teoria crítica**. Madri, v. 6, p. 355 – 378, Dez. 2014. Disponível em <<http://www.constelaciones-rtc.net/CURRENT.html>>. Acesso em 22/05/2015

LEÃO, J. A. S.; TEIXEIRA, M. F. Educação e práxis emancipatória em Adorno. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 17, n. 1, p.76-82, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

LOPES, F. J. O. **As tecnologias de informação e comunicação e o processo formativo: uma crítica às orientações da UNESCO e as diretrizes dos PCNs**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, Curitiba, out. 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3517_1970.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola para todos. Cap. 1. Disponível em <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MARX; ENGELS. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1978.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.**, Curitiba, PR, n.44, Apr./June 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

MOREIRA, L. A. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **Etd: online**, Campinas, v. 9, n. 2, p.31-51, jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922008000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 fev. 2015.

NETO, E. B., **O conceito de repetição na psicanálise freudiana**: ressonâncias clínicas na re-elaboração simbólica do repetido. 2010. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Curso de Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, G. A. **A matemática no ensino médio**: diferentes abordagens do termo contextualização na perspectiva dos PCNEM. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá. 2011.

OLIVEIRA, E. A. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 2, n. 5, p.1-13, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20417/11905>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

PANIZZOLO, Claudia. A educação na era da tecnologia: limites e perspectivas para uma formação cidadã. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/a/ae/GT6_-_025.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

PARO, V. H. (2000). Gestão democrática da escola pública. In: SANTOS, W. S. Autonomia escolar: alguns apontamentos. **Rev. Espaço Acadêmico**, n. 81, Fev. 2008. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/081/81santos.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PEREIRA, I. C. S. R. C. **Um estudo dos significados do conceito de tecnologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2011, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2011.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PINHO, M. T. B. (2013). Ideologia, educação e emancipação humana em Marx, Lukács e Mészáros. Disponível em: <www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/51T.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

PUCCI, B. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. **Cadernos IHU Ideias** (UNISINOS), v. 172, p. 01-16, 2012.

RODRIGUES, L. A. Indústria cultural, corpos falíveis e a necessidade de impressionar. **Tempo da Ciência**, Cascavel, v. 24, n. 12, p.93-112, jul./dez. 2005. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/download/.../363>. Acesso em: 17 fev. 2015.

SANCHES, E. O.; FABIANO, L. H. Lúdico e limites formativos no contexto da indústria cultural. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 161-172, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SANTOS NETO, E. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.25-39, jul./dez. 2009.

SANTOS, P. S. Resenha: TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**. Filosofia da Sensação. Campinas: Unicamp, 2010. 323 p. In: **Rev. Trans/form/ação**, v. 35, n. 1, p. 227-230. jan./abr. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

SILVA, F. C. O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de t. W. Adorno e m. Horkheimer: uma ampliação do fetichismo marxiano. **Kínesis**. Marília, p. 375 – 384, Vol. II, n° 03, Ab. 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/FabioCesardaSilva.pdf>. Acesso em: 14/01/2016

STEGLER, B. A hipermassificação e a destruição do indivíduo. *Le Monde Diplomatique* Brasil. Fev. 2008. Em: www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=592. Acesso em 11/12/2015

TAVARES, M. C. Prefácio. In: SANTOS, M. **Por uma outra globalização** (do pensamento único à consciência universal). 6. ed.. Rio de Janeiro. Record, 2001.

TEIXEIRA, M. L. T. Uma relação complicada: a escola e o adolescente. Disponível em: <www.promenino.org.br/.../uma-relacao-delicada-a-escola-e-o-adolescent...>. Acesso em: 08 jul. 2015.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**. Filosofia da sensação. Campinas: Unicamp, 2010a.

_____. Sob a mira da metralhadora audiovisual. **Jornal da Unicamp**, Campinas, p. 6-7, out. 2010b. Entrevista a Álvaro Kassab. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2010/capa477.php>. Acesso em: 17 fev. 2015.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.

ZANARDINI, J. B. (2003). **Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais**. Disponível em: <cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/.../104joabatistazanardini.pdf>. Acesso em: 17 fev.
2015.

ZUIN, A. A. S. A vingança do Fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela
dureza e pelo vício. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006. Disponível
em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/08/2014.