

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATALIA DE LIMA BUENO

**TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA
A PARTIR DE MARX E LUKÁCS**

CURITIBA

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NATALIA DE LIMA BUENO

**TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA
A PARTIR DE MARX E LUKÁCS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de pesquisa Escola, cultura e ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria Cardoso
Dalla Costa**

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bueno, Natalia de Lima

Tecnologia educacional e reificação : uma abordagem crítica a partir de Marx e Lukács / Natalia de Lima Bueno. – Curitiba, 2013. 503 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Tecnologia educacional. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Reificação. I. Título.

CDD 371.33



PARECER

Defesa de Tese de **NATALIA DE LIMA BUENO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA (Presidenta), DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO, DR^a MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA, DR^a LIGIA REGINA KLEIN e DR^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"TECNOLOGIA EDUCACIONAL E REIFICAÇÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA A PARTIR DE MARX E LUKÁCS"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA		Aprovada
DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO		Aprovada
DR ^a MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA		Aprovada
DR ^a LIGIA REGINA KLEIN		Aprovada
DR ^a GLÁUCIA DA SILVA BRITO		Aprovada

Curitiba, 3 de julho de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedicatória

Noêmia, Ovande (*In memoriam*), Mãe, Pai, os primeiros Doutores em minha vida.

Profunda gratidão! Aprendi e cresci sobre os ombros de gigantes.

Ao Ser que seria Heloisa: "Amor incondicional".

Nei, por me ajudar a permanecer tolerante, resiliente e persistente.

Agradecimentos

A Deus, Mãe Divina, Tao.

Ao povo brasileiro que, através da Capes, confiou e financiou parte do tempo dessa pesquisa. Muito Obrigada!

À professora Orientadora Rosa Cardoso Dalla Costa por acreditar nessa pesquisa, respeitando minhas posições. Sua presença nessa fase de minha vida foi marcante. Muito Obrigada!

Em especial aos professores Maria Dativa e João Augusto Bastos, por confiarem nessa pesquisa e entenderem profundamente a possível contribuição. Com sua sabedoria me guiaram a perceber melhor o caminho;

Aos professores da Pós-Graduação em educação da UFPR, onde tive a honra de aprender em suas disciplinas e conviver com seus saberes: Noela Invernizzi, Tais Moura, Jaison Bassani, Maria Auxiliadora Schmidt, Acácia Kuenzer, Glauca Brito, Rosa Dalla Costa, Regina Michelotto, Ricardo de Sá. Ajudaram-me a observar além!

Aos professores Lígia Klein, Maria de Fátima Pereira e Walter Bazzo, pela brilhante colaboração no encaminhamento dessa pesquisa na fase de qualificação.

Às escolas municipais de Curitiba integrantes dessa pesquisa, em especial aos professores participantes do trabalho de campo, seus relatos me ajudaram a perceber melhor o objeto de pesquisa e conferiram vivacidade à investigação;

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, através do Departamento de Ensino Fundamental e de Tecnologia Educacional, pela receptividade, seriedade e diplomacia ao tratarem dessa pesquisa acadêmica.

Aos meus irmãos(ãs), por me ensinarem a conviver e crescer na diversidade, na dialética da vida entre muitos(as)! Maria, Roberto, Álvaro, Fábio, Mauro, Paulo, Jussara e Rui. ‘Cada um de nós compõe a sua história. E cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz...♪♪...’;

Eternas(os) amigas(os) irmãs(ãos), sempre presentes em minha caminhada e, especialmente, nesses quatro anos: Mestre Chan, Mestre Wu, Nei, João Paulo, Liang, Wuei Chiou, André, Victório, Miriam, Rafael, Rossana, Endrigo, Eros, Beatriz, Bia, Ivi, Angela, Sandra, Guilherme, Kátia, Bruna, Lin, Lívia, Joe, Assionara, Jandicleide, Bira e família, Bastos, Regina, Celso e Graciela. Amizade é um(a) irmão(ã) que se escolhe!

Aos amigos(as) de longa história: Silvio, Ana Lúcia, Maricília, Hilária, Raul, Maristela, Maroly, Gláucia, Maria Olinda, Elza, Karina, Emerson e Ana Tereza. A amizade é um reencontro de afinidades;

Pela prontidão em estarem comigo: amado afilhado Gustavo, Louise, Marco, Ayrton, Tia

Zilda, Tio Neno, Nair e Odilo Birk, Silvani, Dirci e Joana Knapp, Beth, Alexandre, Regina, Reginaldo, Izabel, Danielle, Ivanilda, Jaqueline. A todos, não me esquecerei de seu valoroso amparo! Trouxeram-me mais conforto nesse período;

Aos colegas de Pós-Graduação da UFPR, da turma de 2009. Em especial aos colegas da representação estudantil, um breve tempo dedicado à militância sempre presente; consciência revolucionária permanente! Lívia, Thiago, Cassius, Lucas, Marcelo. Obrigada pelo aprendizado sempre renovado. Pelo coleguismo e afinidade Rita e Luciano; nos debates profícuos nas disciplinas José e Ademir.

Aos professores da gestão da Pós-Graduação em Educação da UFPR, dos anos de 2009 a 2013. Nesse tempo em que aprendi a perceber o valor de cada um, em encontros rápidos ou em reuniões de colegiado: Tania Braga, Angelo Ricardo, Paulo Vinícius, Mônica Ribeiro.

Aos funcionários da secretaria do PPGE-UFPR, pela prontidão e receptividade sempre em me atender e orientar;

Todos (as) os (as) companheiros da caminhada no movimento social, na educação popular. Fase fundamental de minha construção profissional e humana. Tal trajetória me permitiu ampliar a visão de educação, transpondo-a, concretamente, para além dos muros da escola. Pude perceber a coerência e prática da teoria crítica da educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Aos colegas de trabalho da UEPG que ofereceram um fragmento de seu tempo para ouvir os meus relatos da pesquisa: Regina, Joana, Deborah, Névio, Beatriz, Alessandra, Andreia, Cristiane e Marcelo. Obrigada pela acolhida!

Essa pesquisa é também um estímulo para meus amados(as) sobrinhos(as), que, na convivência, ajudaram-me a entender melhor a educação: pequena Noêmia, Flávia, Lucas, Guilherme, Mariana, Letícia, Gustavo, Bruna, Fernanda, Vinícius, Louise e Thais, pequeno Jorge, Betina, Breno, Larissa e Gabriela.

Aos meus alunos da graduação da UEPG, pela convivência e aprendizado permanentes. Vocês são a minha esperança na condução de uma educação mais histórico-crítica e libertadora. Na formação de educadores que possam olhar além da aparência das coisas, observar mais a realidade concreta e serem sujeitos de transformação;

Aos meus alunos do passado-presente, da persistência na educação. Do maternal à Pós-Graduação, através de vocês eu tenho aprendido muito a ser 'diariamente', uma professora melhor.

*Quem conhece a sua ignorância
Revela a mais alta sapiência.
Quem ignora a sua ignorância
Vive na mais profunda ilusão.
Não sucumbe à ilusão
Quem conhece a ilusão como ilusão.
O sábio conhece o seu não-saber,
E essa consciência do não-saber
O preserva de toda a ilusão.
(Lao-Tsé)*

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi o de "Investigar os processos de reificação e superação no desenvolvimento da tecnologia educacional na escola de Ensino Fundamental" e o problema de pesquisa: Como a escola de Ensino Fundamental, através do trabalho dos educadores com a tecnologia educacional, no uso dos computadores, pode evidenciar processos de reificação e caminhos à superação da lógica de produção capitalista? Focamos o estudo da reificação e superação a partir da perspectiva em Marx e Lukács, passando por outros autores que estudaram a reificação. Optamos pelo caminho da perspectiva crítica em Marx e Lukács por entendê-la como mais apropriada para o estudo do objeto de pesquisa proposto, qual seja: a tecnologia educacional na escola de Ensino Fundamental. Tratamos de relacionar a base teórica crítica com autores que discutem a tecnologia e a tecnologia educacional numa perspectiva histórico-crítica tais como Feenberg, Burris e Vieira-Pinto e a partir do contexto da escola como Garcia-Vera, bem como, identificar algumas perspectivas da tecnologia educacional que buscam manter à lógica dominante da produção capitalista. Os estudos de Marx e Lukács nos permitiram fazer uma reflexão crítica em face do trabalho com a tecnologia e a tecnologia educacional nas escolas de ensino fundamental. Resgatamos desses dois autores a discussão da reificação e relacionamos ao avanço da tecnologia educacional presente em projetos nas escolas públicas, com base nos documentos consultados e, evidenciado na prática pedagógica dos professores a partir de seus relatos em entrevistas. Utilizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo com base no método dialético de análise. A amostra da pesquisa contou com o cômputo de treze escolas públicas de Ensino Fundamental pesquisadas, dispostas em nove Núcleos Regionais de Educação na cidade de Curitiba, de modo que contemplasse uma realidade escolar por região na cidade, envolvendo quinze professores entrevistados na totalidade. Focamos esse estudo no trabalho com a Informática na escola, como uma ramificação da discussão da tecnologia educacional, por apresentar as características singulares e similares do estudo da mercadoria na perspectiva da teoria crítica marxista. Apontamos a seguinte tese: "a escola de Ensino Fundamental, em face do trabalho com tecnologia educacional reproduz o modo de produção capitalista, através do processo de reificação representado na forma de mercadoria, uso dos computadores no ensino, mas pode revelar caminhos à superação da lógica capitalista" e respondemos ao problema de pesquisa a partir do caminho proposto com base na pesquisa de abordagem dialética. Tais caminhos não se mostram abertamente ao olhar do sujeito imerso no sistema econômico capitalista que se estende na escola de ensino fundamental, requer um esforço permanente que convoque os sujeitos no interior da escola à superação da consciência reificada apontada por Lukács, posto que exige uma formação política contínua, trata-se de algo mais do que uma simples mudança de pensamento, urge uma ação concreta ante o avanço da tecnologia no interior das escolas. No decorrer da pesquisa foi possível perceber convergências com as categorias já evidenciadas nos estudos de Lukács e Marx e que se reproduzem concretamente no interior das escolas públicas de ensino fundamental para propor uma abordagem histórico-crítica revolucionária à tecnologia educacional.

Palavras-chave: Reificação. Tecnologia educacional. Abordagem histórico-crítica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The objective of this research was to "investigate the processes of reification and overcoming in the development of educational technology in the Elementary Education school and the research problem was to check how Elementary School, through the work of educators with educational technology in use computers, can demonstrate processes of reification and ways to overcome the logic of capitalist production. We focus on the study of reification and overcoming from Marx and Lukács perspective, and of other authors who studied the reification. We chose the critical perspective of Marx and Lukács because we understand it as more appropriate to study the object of intended by this research, namely: educational technology in the elementary school. We tried to relate the theoretical critique with authors who discuss technology and educational technology in a historical and critical perspective such as Feenberg, Burris and Vieira-Pinto and from the context of the school as Garcia-Vera understand it, as well as to identify some perspectives of educational technology which seek to maintain the dominant logic of capitalist production. Studies of Marx and Lukács allowed us to reflect critically in face of working with technology and educational technology in elementary schools. We have rescued from these two authors their discussion of reification and related it to the advancement of educational technology projects present in the public schools, based on the documents consulted, and clearly showed in the pedagogical practice of teachers from their reports during the interviews. We used literature, documental and field research based on the dialectical method of analysis. The survey sample included the computation of thirteen public schools Elementary researched, disposed in nine Regional Centers of Education in the city of Curitiba, Paraná, Brazil, in order to contemplate a school reality in the city by region, involving fifteen teachers interviewed altogether. We focus this study on the work with computers in school, as an offshoot of the discussion of educational technology to present the unique and similar characteristics of the merchandize study in the perspective of Marxist critical theory. We point out the following thesis: "The School of Primary Education, in the face of working with educational technology reproduces the capitalist mode of production, through the process of reification represented in the form of goods, the use of computers in teaching, but it may reveal ways to overcome the capitalist logic" and respond to the research problem from the proposed path-based research of dialectic approach. These paths do not openly show themselves to the look of the subjects immersed in the capitalist economic system which extends itself in the elementary school, it requires an ongoing effort to convene the subjects within the school to overcome the reified consciousness reported by Lukács, since it requires a continuous training policy, it is something more than a simple change of thought, it needs concrete action before the advance of technology within schools. During the research, it was possible to notice convergences with the categories already evidenced in studies of Marx and Lukács which reproduce themselves specifically within public elementary schools to propose a revolutionary historical-critical approach to educational technology.

Palavras-chave: Reification. Educational technology. Historical-critical perspective. Elementary schools.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue "investigar los procesos de reificación y superar en el desarrollo de la tecnología educativa en la escuela de Educación Primaria" y el problema de investigación: ¿Cómo Elementary School, a través del trabajo de los educadores con la tecnología educativa en el uso ordenadores, pueden demostrar los procesos de reificación y la manera de superar la lógica de la producción capitalista? Nos centramos en el estudio de la reificación y la superación desde la perspectiva de Marx y Lukács, pasando por otros autores que han estudiado la reificación. Hemos elegido el camino de la perspectiva crítica de Marx y Lukács entendiendo como más apropiado para estudiar el objeto de la investigación propuesta: la tecnología educativa en la escuela de primaria. Tratamos de relacionar la crítica teórica con los autores que hablan de la tecnología y la tecnología de la educación en un contexto histórico-crítica, como Feenberg, Burris y Vieira-Pinto y desde el contexto de la escuela como García-Vera, así como identificar algunas perspectivas de la tecnología educativa que tratan de mantener la lógica dominante de la producción capitalista. Los estudios de Marx y Lukács nos permitieron reflexionar críticamente cómo trabajar con la tecnología y la tecnología de la educación en las escuelas primarias. Rescatamos de los estudios de estos dos autores la discusión de la reificación y relacionamos con el avance de los proyectos de tecnología educativa presentes en las escuelas públicas, con base en los documentos consultados, y lo que se evidencia en la práctica pedagógica de los docentes de sus informes en las entrevistas. Utilizamos la literatura, documental y de campo basado en el método de análisis dialéctico. La muestra de la investigación incluyó el cálculo de trece escuelas públicas primarias, dispuestas en nueve Centros Regionales de Educación de la ciudad de Curitiba, Paraná, Brasil, con el fin de contemplar una realidad por la escuela y por región de la ciudad, con la participación de quince profesores entrevistados en total. Nos centramos el estudio en el trabajo con computadoras en las escuelas, como una rama de la discusión de la tecnología educativa, pues presenta las características únicas del estudio y de mercancías similares desde la perspectiva de la teoría crítica marxista. Destacamos la siguiente tesis: "La Escuela de Educación Primaria, en la forma que trabaja con la tecnología educativa reproduce el modo de producción capitalista, a través del proceso de reificación representado en forma de mercancías, el uso de las computadoras en la enseñanza, pero pueden revelar maneras de superar la lógica capitalista" y responder al problema de la investigación de la propuesta basada en la investigación dialéctica. Estos caminos no muestran abiertamente la mirada del sujeto inmerso en el sistema económico capitalista que se extiende en la escuela primaria, requiere un esfuerzo continuo para convocar a los sujetos dentro de la escuela para superar la conciencia cosificada informado por Lukács, ya que requiere una continúa formación política, es algo más que un simple cambio de pensamiento, y instar a la acción concreta ante el avance de la tecnología en las escuelas. Durante la investigación se reveló convergências convergencias con las categorías ya evidenciadas en los estudios de Marx y Lukács y se reproducen dentro de las escuelas primarias públicas y proponer un enfoque histórico-crítico revolucionario a la tecnología educativa.

Palabras clave: Reificación. La tecnología educativa. Enfoque histórico-crítico. Educación Básica.

SUMÁRIO

PROLEGÔMENOS	14
CAPÍTULO I.....	26
CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO	26
1. Conceituando reificação: aportes teóricos	27
1.1 O processo de Reificação em Marx: um diálogo permanente com a alienação	32
1.2 A reificação em O Capital: a mercadoria e seu fetiche	53
1.3 A propriedade inerente à mercadoria: fetichismo e seu segredo	62
1.4 Reificação e a fórmula trinitária à produção de mercadorias	74
2. O fenômeno da Reificação em Lukács.....	84
2.1 A reificação e a consciência do proletariado.....	94
CAPÍTULO II - ATUALIDADE DA REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO.....	128
1. Da teoria da positividade capitalista à superação da reificação.....	128
1.1 Uma teoria das relações reificadas.....	128
1.2 Superação e consciência de classe	135
2. Reificação e outros estudos.....	147
2.1 Teoria crítica e a reificação	147
2.2 Uma leitura sobre o esquecimento e reconhecimento	161
2.3 A relação reificação , Tecnologia Educacional e Novas tecnologias	166
CAPÍTULO III.....	183
TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ESSÊNCIA OU APARÊNCIA?	183
1. Essência e aparência no estudo da tecnologia e da tecnologia educacional	183
2. Reificação e as novas tecnologias: a submissão da tecnologia e da tecnologia educacional ao capitalismo	198
3. O hieróglifo da Tecnologia Educacional: reificação e superação	215

4. Uma perspectiva crítica à Tecnologia Educacional e às NTIC	220
5. Outros caminhos à superação	236
6. A Informática educacional e a mediação tecnológica	241
CAPÍTULO IV	252
REIFICAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA.....	252
1. Amostra da Pesquisa.....	274
2. Caracterização das escolas participantes da amostra	277
3. O Projeto de Tecnologia Educacional da SME-Curitiba: antecedentes históricos	284
4. Projetos de Tecnologia Educacional das escolas pesquisadas	295
CAPÍTULO V - REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO	
FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	298
1. Categorias do Método e Categorias de análise	300
1.1 Da Reificação	300
1.2 Da Superação	302
1.1.1 A reificação da Tecnologia e da Tecnologia educacional:	305
1.1.2 A estrutura da reificação e a tecnologia educacional:.....	319
1.1.3 A liberdade reificada.....	333
1.1.4 A consciência reificada.....	352
1.1.5 Invólucro reificado	380
1.2.1 Consciência e prática revolucionárias	391
1.2.2 O sujeito-histórico do processo:	401
1.2.3 A mediação tecnológica:	413
CONSIDERAÇÕES FINAIS	418
REFERÊNCIAS	435
APÊNDICES.....	451
ANEXOS	488

PROLEGÔMENOS

Um tese já é por natureza uma contradição, pois ao mesmo tempo em que é uma conclusão também é um início; o fim é apenas um começo. Portanto, não vejo final, mas início de uma nova caminhada com a interrogação que se iniciou com essa tese. Para sair um pouco do tom formal da linguagem acadêmica, necessário para o fluir da pesquisa, gostaríamos de fazer uma breve defesa da tese, antes da jornada na leitura dessa pesquisa. Se essa pesquisa pudesse ser defendida na explicação de um conto pequeno escreveríamos assim:

Isso é apenas uma gota no oceano, mas quando a gota cai no oceano já não é mais gota, mas oceano. Comecei gota e virei oceano! Comecei fragmento e virei espelho de muitas possibilidades, mas precisei me delimitar para escolher e me transformei maior do que a chuva quando se dissipa no rio. Por isso não me caibo em mim mesma, necessito ser compartilhada, preciso sair de mim, mas estou focada em minha própria imagem, me aprofundando na essência para buscar a materialidade do porvir. Preciso me projetar no mundo, defendendo a ideia da materialidade. Agora que já me encontrei, tenho que sair de mim mesma e me dividir com os diferentes olhares, pois já sou mundo no entremeio de mim mesma. Porque me interrogo para focar e me exalto para fluir. O título desse pequeno conto poderia ser: "Catarse da tese". Por quê? Porque o devaneio de ideias iniciais da experiência empírica nos permitiram dizer: me construí, no desvendar da caminhada. Portanto, de uma ideia primeira me aprofundei na prática concreta do meu próprio caminho e pude olhar de fora e de dentro ao mesmo tempo toda a problemática aqui levantada.

Nessa pequena explicação transformada figurativamente em conto podemos resumir um pouco da trajetória dessa pesquisa que começa por pequenas observações na vivência da trajetória profissional, surge a partir de nossa prática concreta atuando em projetos de tecnologia educacional, das constatações no cotidiano e amadurece se aprofundando teoricamente. Isto posto, parece acertado dizer que essa pesquisa pode tranquilamente ser lida começando pela análise da pesquisa de campo para depois chegar na parte teórica, pois ao exame do contexto das entrevistas logo se percebe que o modo como a tecnologia educacional chega às escolas, pode determinar um modo reificado da própria tecnologia, dos sujeitos e, por certo, das escolas. É o mesmo que afirmar o modo como a tecnologia, a tecnologia educacional chegam nas

escolas de Ensino Fundamental não deveria ser como a realidade concreta nos evidência, mas é a partir dessa realidade que traçamos nossas análises para encontrar a raiz de tudo isso. Logo nos deparamos que a raiz é mais profunda do que se imaginava. Isso somente demonstra como foi a trajetória dessa pesquisa que partiu em primeiro lugar do que vinha acontecendo nas escolas, como os professores no trabalho com tecnologia educacional, começamos a perceber as contradições inerentes à implantação dos laboratórios nas escolas públicas de Ensino Fundamental para poder, após buscar sustentação na base teórica, afirmar que deve existir outras possibilidades. Essa contradição nos impulsionou a buscar outras leituras e percepções. Depois de algum tempo atuando com projetos de tecnologia educacional, acompanhando cursos de professores, pudemos perceber a necessidade de se aprofundar teoricamente para entender a totalidade do processo de inserção dos computadores nas escolas, através da área específica da Tecnologia educacional.

Portanto, é enraizado na realidade concreta que se inicia a construção dessa pesquisa. Posteriormente vamos construindo as relações necessárias à teoria em Marx e Lukács sobre reificação. Tal realidade aparece primeiro na constatação, pela experiência vivida, de que havia um processo alienado do professor ante o trabalho com tecnologia educacional, qual seja, condiciona o conceito de tecnologia a coisa objeto-computador. Com efeito, construímos nossa pesquisa a partir da experiência e práticas de dez anos no trabalho com tecnologia educacional e depois recorremos às fontes teóricas para sustentar nosso olhar ainda obscurecido, mas questionador e problematizador para começar nossa reflexão.

Ao exame disso podemos afirmar que vivemos um tempo em que se impõe a análise crítica sobre o modelo econômico-político-social mundial em que se questiona que tipo de sistema econômico é este que não atende a uma demanda cada vez mais significativa de excluídos socialmente. A resposta histórica traz na raiz do capitalismo a natureza da relação explorador, explorado, opressor, oprimido; em outras palavras a origem do capitalismo é a origem da desigualdade social contemporânea; posto que a origem da diferença social é a propriedade privada. Em verdade, a lógica capitalista, como nos apontam vários pesquisadores é perversa. Nesse contexto de desigualdade lançamos outras perguntas: onde se encontram escola, educadores e tecnologia? Que relações têm a leitura universal da produção

capitalista com a percepção singular da produção escolarizada e o uso da tecnologia educacional?

Alertando para essas questões alguns pesquisadores, como por exemplo, SINGER (2003) propõe outra alternativa econômica para um modelo tão desgastado e que faz alargar cada vez mais as diferenças sociais impostas também pelo avanço contínuo do desenvolvimento tecnológico. Um modelo que já não responde às reais necessidades sociais criadas por uma lógica competitiva e desumanizada sob a égide das políticas econômicas mundiais. Com efeito, também se questiona, que alternativa tecnológica temos?

É um fato que o avanço tecnológico proporcionou muitas vantagens e confortos para a sociedade, colocou o ser humano num patamar de desenvolvimento da ciência inimaginável, confirmado cada vez mais com as novas descobertas científicas, como também é mister dizer que trouxe consigo um reforço das desigualdades sociais, onde há um contingente que produz, compra e desenvolve tecnologia e outro que somente consome. Paira uma aura em torno da tecnologia, o endeusamento da tecnologia trouxe consigo uma pasteurização da própria vida, da humanização. Correntes científicas caminham para contínuas buscas sobre novas formas de inovação da tecnologia e colocam em papel coadjuvante o ser humano. Posto que a tecnologia desumanizada é o puro conceito distorcido de uma sociedade que coisifica a própria vida. Com isso, parece acertado novamente inquirir: a tecnologia a serviço do que, de quem, para que, para quem? Nessa mesma senda se localiza a tecnologia educacional a que podemos depreender os mesmos questionamentos.

Segundo BORÓN (1998, p. 104) "este formidável avanço científico e tecnológico vai continuamente fragmentando o social e potencializando as políticas conservadoras, condenando grande parte da população à marginalidade". Nesta perspectiva, a relação, tecnologia, trabalho, educação e escola, configuram-se como uma vertente cada vez mais necessária à investigação. Os descaminhos da educação neste século promovem cada vez mais o avanço da sociedade capitalista que coloca o professor-trabalhador como ser que somente consome tecnologia, não se coloca como sujeito do contexto tecnológico. Tal professor, do Ensino Fundamental que aqui propomos investigar em seu contexto de trabalho, está cada vez mais relegado à

condição de alienado perante o avanço tecnológico. Ao escolher recursos tecnológicos a sua prática educativa, cada vez mais os escolhe por questões técnicas ou imposições, não políticas, torna-se, neste sentido, um periférico da máquina que o conduz a consumir recursos, mas não a questionar o que, como, por que e em detrimento de quê? É possível inferir com isso que tanto professor, quanto tecnologia, escola e tecnologia educacional se reificam. Com isso, a tecnologia no ambiente escolar, assume o discurso, a imagem, a forma e o simbologia da sociedade capitalista de produção e consumo e, por conseguinte, todo o contexto histórico humanizado, que pressupõe ser a tecnologia, torna-se algo muito distante da interpretação de cada educador, transformando a tecnologia como “coisa”, algo sinônimo de máquina.

É verdade que os recursos tecnológicos sempre estiveram presentes nas escolas, sobretudo, a partir da década de 1970, com termos adotados como recursos audiovisuais na educação, depois na década de 1980 com o grande avanço da Informática na educação e com as pesquisas em tecnologia na educação, novas discussões colocam a escola na berlinda dessa discussão. Portanto, discutir a tecnologia educacional hoje não seria mais novidade, mas a partir da perspectiva que propomos pensar nessa tese coloca novamente a escola, a tecnologia educacional na berlinda. No entanto de modo a questionar o modo como chegou nas escolas e como é trabalhando, propondo olhar uma outra faceta, o da tecnologia submetida à lógica capitalista e os caminhos decorrentes disso. Trazendo à tona um questionamento importante a essa tese: estaria todo o processo escolar já reificado, através do trabalho com tecnologia educacional? Procuramos desvelar isso na trajetória dessa pesquisa.

Com efeito, os impactos do modo de produção capitalista desde o séc. XVIII vêm criando alternativas eficazes, intensifica-se o trabalho do professor, produzem-se variados recursos tecnológicos que são aceitos ingenuamente pelas escolas e, por certo, condicionam à manutenção da tecnologia e do ser humano à condição de objeto. É possível, contudo, aferir, que tais condições e contradições do atual sistema capitalista que são reproduzidos no ambiente de trabalho do educador, faz com que a tecnologia educacional, quando assume um discurso de inovação educativa, possa também contribuir com a alienação, a reificação do educador e da

escola, É imperioso pensar que não a reificação sozinha, como já afirmou Marx, 'o capitalismo em si não é a reificação', resulta num processo muito mais amplo de relação explorador e explorado e tudo isso se corporifica pela ação e pelos conceitos do educador.

Nesses termos é possível pensar que, tanto as formas de organização escolar, os conceitos atribuídos à tecnologia, a tecnologia educacional pelos educadores, como as políticas públicas em torno da inserção da tecnologia em ambientes escolares, podem reforçar o pensar a tecnologia reificada e, por sua vez, professor cada vez mais alienado. Suas condições de trabalho que, por um lado cobram deste trabalhador cada vez mais a utilização de recursos tecnológicos, para ser sinônimo de um educador contemporâneo, por outro lado, não lhe permite decidir que recursos, para que, como, contribuem cada vez mais para sua alienação diante do contexto tecnológico. ANTUNES (1997, p. 34) fazendo uma análise das condições de alienação do trabalhador no capitalismo aponta: “o que e como produzir, não pertence aos trabalhadores”, esse não pertencimento é explícito ao conceito de alienação em Marx, qual seja, o produto do esforço do trabalhador não lhe pertence, já lhe é estranho. Nesse sentido, o ambiente de trabalho que condiciona o educador à condição de coisa e, contribui para a manutenção do sistema capitalista, poderá reforçar que todo o trabalho utilizando tecnologias educacionais dependerá cada vez mais da máquina e não do educador. É essa sensação de algo estranho a sua atividade de trabalho que coloca tal educador frente ao trabalho com tecnologia educacional como algo que não lhe pertence concretamente, pois está alheio às suas condições de trabalho, é uma de nossas preocupações na produção dessa pesquisa.

Investigar o ambiente de trabalho deste educador do Ensino Fundamental diante da inserção da tecnologia educacional, buscando identificar o fenômeno da reificação, torna-se cada vez mais essencial. Posto que é necessário repensar as alternativas de mediação frente à tecnologia na escola a fim de que o modo como a tecnologia é imposta e consumida seja repensada e se transforme num elo de relação entre ser humano, desenvolvimento tecnológico e formas de superação da sociedade capitalista. Nessa senda, estudar como os educadores interpretam a tecnologia podemos refletir de que modo a tecnologia educacional está continuamente reproduzindo a sociedade de desigualdades, consumista e oportunizando a criação de

um fascínio sobre a mentalidade daqueles que continuam a alimentar a naturalização da sociedade capitalista de produção; sob o argumento de que não há outro caminho a ser seguido, é necessário se adaptar. Para tanto, os relatos dos educadores sujeitos conscientes ou reificados do processo de inserção da tecnologia na escola se torna objeto de análise dessa pesquisa.

Pretendemos com isso evidenciar caminhos dialéticos, desvelando o processo da reificação e as formas de superação diante do trabalho do educador, mas a partir dos conceitos atribuídos à tecnologia, à tecnologia educacional, concretamente ao uso do computador na escola. Com isso poder apontar alternativas que contribuam à superação da reificação e, por certo, de sua condição de alienado diante da influência do capitalismo no desenvolvimento tecnológico, dos recursos tecnológicos.

Se por um lado, as pesquisas sobre uso de recursos tecnológicos pelos educadores e o desenvolvimento da tecnologia educacional, avançam substancialmente para tratar cada vez mais dos novos aparatos tecnológicos oferecidos no mercado, ao nosso olhar ainda é obnubilada a noção da tecnologia no espaço da escola como reprodutora da sociedade capitalista de produção e consumo, impedindo, desta forma, a possibilidade de proporcionar aos educadores uma reflexão mais profunda da tecnologia e de suas questões históricas, políticas, sociais e ideológicas, impedindo-os de assumirem o papel de sujeitos do processo e não de objetos. Decifrar o papel dos sujeitos na escola, focando no trabalho do educador é também nossa preocupação a partir das concepções apontadas em Marx e Lukács.

O que pretendemos com os caminhos dessa tese é avançar nessas questões, propondo re-pensar um educador conscientizado e não robotizado, sujeito da história da tecnologia educacional e não puramente usuário, capaz de contribuir com uma outra tecnologia; de tecnologia educacional crítica que pressuponha colocá-la como possibilidade de mudar também o movimento da lógica da produção capitalista que usa da tecnologia como meio eficaz na manutenção das desigualdades sociais; capaz de opinar em torno do projeto político-pedagógico da instituição pública inserindo conscientemente os aspectos tecnológicos da sociedade contemporânea sem, entretanto, mitificar, endeusar, tampouco se alijar destas questões. Trata-se de avançar na perspectiva da totalidade e não da fragmentação do sujeito educador, da tecnologia, da tecnologia educacional e da ciência.

Portanto, torna-se importante evidenciar o outro lado, o da contradição, pois ao mesmo tempo em que se pretende colocar a tecnologia educacional como necessária ao ambiente de trabalho do educador, por outro lado sem um olhar crítico, contribui no mesmo sentido para sua reificação e manutenção da reprodução e fortalecimento do sistema capitalista, mas é possível aferir que há meios à superação. Com efeito, nossa proposta de pesquisa evidencia tais questões.

Essa pesquisa parte do seguinte pressuposto: os conceitos atribuídos à tecnologia, à tecnologia educacional, a partir do relato de educadores, suas experiências levam ao desenvolvimento da tecnologia educacional reificada, tornando a escola, e o educador coadjuvantes do processo tecnológico. Reificados, portanto, alijados de uma leitura crítica do avanço tecnológico e impossibilitados de serem sujeitos de intervenção social, portanto, obnubilados da totalidade histórica. No entanto, pode-se apontar que a superação dessa da visão reificada da tecnologia, da tecnologia educacional, quando o professor se coloca como “sujeito” do processo e circunscrito a um espaço coletivo de trabalho leva a uma prática consciente e revolucionária. Essas afirmações se tornam o arcabouço da tese aqui apresentada com esse Relatório de pesquisa, qual seja: 'Há processos de reificação e superação na escola de Ensino Fundamental a partir da visão de seus professores no trabalho com tecnologia educacional'. Portanto, os pressupostos teóricos adotados pela escola e revelados na fala dos sujeitos que trabalham com tecnologia educacional no interior da escola de Ensino Fundamental podem demonstrar uma perspectiva técnica-instrumental ou uma perspectiva crítico-social ou contra-hegemônica, a partir do que se propõe apontar. Em outras palavras, pode tanto desvelar processos de reificação ou superação da fragmentação da tecnologia, da tecnologia educacional submetida à lógica da sociedade capitalista.

Isto posto a Tese ora apresentada é: **"a escola de Ensino Fundamental, em face do trabalho com tecnologia educacional reproduz o modo de produção capitalista, através do processo de reificação representado na forma de mercadoria, uso dos computadores no ensino, mas pode revelar caminhos à superação da lógica capitalista"**. Buscamos responder tal afirmação com base nos pressupostos teóricos adotados - a pesquisa bibliográfica - , com a pesquisa de campo apresentada, bem como, com a pesquisa documental.

Nessa senda lançamos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: **Como a escola de Ensino Fundamental, através do trabalho dos educadores com a tecnologia educacional, no uso dos computadores, pode evidenciar processos de reificação e contraditoriamente caminhos à superação da lógica de produção capitalista?** Destacamos que, como caminho da pesquisa, algumas questões norteadoras se mostraram naturalmente à trajetória teórica e da pesquisa de campo, a saber:

- a. As condições e contradições do atual sistema capitalista que é manifestado no ambiente de trabalho do educador (escola), faz com que a tecnologia educacional, quando assume um discurso de inovação educativa, contribua também com a reificação do educador e da escola;
- b. As formas de organização do trabalho do educador, bem como, as propostas pedagógicas em torno da inserção da tecnologia em ambientes escolares, reforçam o pensar reificação da tecnologia e, por sua vez, o trabalhador educador cada vez mais alienado;
- c. O modo como o educador trabalha com a tecnologia educacional (o computador) pode se constituir num processo de reificação;
- d. Através da análise do relato dos professores entrevistados, no trabalho com a tecnologia educacional, pode-se verificar processos de reificação ou superação;
- e. A proposta pedagógica adotada pela escola de Ensino Fundamental pode demonstrar contradições quando se analisam os conceitos do educador no trabalho com tecnologia educacional.

Nosso objeto de pesquisa despontou em primeiro plano à tecnologia educacional (uso do computador na escola), e no mesmo bojo, a escola de Ensino Fundamental e o educador das séries iniciais, especificamente aqueles que trabalham com projetos de Informática educacional; portanto, uma relação entre esses três aspectos objetos a partir da análise da tecnologia educacional.

Para problematizar o objeto escolhido propusemos o seguinte objetivo de pesquisa: **Investigar os processos de reificação e superação no desenvolvimento da tecnologia educacional na escola de Ensino Fundamental.**

As fases dessa caminhada se desenvolveram a partir de objetivos específicos traçados e revistos exaustivamente durante a pesquisa, da seguinte maneira: 1. descrevemos os pressupostos teóricos da reificação com base na teoria crítica, em Marx e Lukács, atualizando-

a em relação à tecnologia educacional; 2. revelamos os processos de reificação e superação da tecnologia educacional a partir da abordagem teórica escolhida. Posteriormente, 3. coletamos informações a respeito das concepções dos educadores do trabalho com tecnologia educacional, no uso da Informática na educação, a fase da pesquisa de campo. 4. Relacionamos as formas de trabalho alienado em relação à tecnologia educacional, identificando a reificação do educador, da tecnologia educacional e da escola de Ensino Fundamental. 5. Identificamos algumas alternativas de superação dos processos de reificação do educador e da escola no trabalho com a tecnologia educacional, com base no relato dos educadores e a abordagem teórica tratada.

Para que os objetivos se efetivassem destacamos as categorias prévias de análise da pesquisa de abordagem dialética, ou seja, as categorias do método dialético. **Reificação** e suas correlações com a tecnologia educacional, a escola e o trabalho do educador. **Superação**, como análise contraditória, dialética à categoria reificação. No desenvolvimento dos projetos de tecnologia educacional, do computador. Como caminho alternativo frente às evidências dos processos de reificação na escola de Ensino Fundamental. Dessa reflexão em torno das categorias do método buscamos verificar em campo as categorias que surgiram a partir dos argumentos apontados pelos entrevistados e, relacionamos aos termos adotados por Lukács.

O estudo da reificação em relação à tecnologia educacional, às novas tecnologias e, especificamente ao uso do computador na escola se torna fundamental ante o avanço da implantação de projetos de tecnologia educacional descontextualizados de uma dimensão epistemológica, filosófica e política, portanto, desconectados da visão de totalidade resultando em pura mecanização e instrumentalização. Nesse sentido, é afirmar: se o capitalismo já fosse superado não seria mais pertinente resgatar e se aprofundar em suas contradições e categorias substanciais de análise. Com o avanço da tecnologia, percebe-se que se intensificam as formas do capitalismo, levado ao ambiente escolar através de diferentes recursos tecnológicos. Urge esclarecer todo o processo de reificação, a partir dos pressupostos em Marx, para apontar que é necessário entender o processo capitalista a partir do estudo da mercadoria. Nessa lógica se faz necessário estudar a reprodução do capitalismo de mercado na escola através do uso singular das ferramentas tecnológicas, na forma dos computadores no ensino.

A insistência no aprofundamento da análise da 'reificação', é nosso objeto de interesse desde a conclusão da pesquisa de mestrado, quando tivemos a oportunidade de verificar a dificuldade dos educadores em atribuir um conceito mais amplo à tecnologia, a tecnologia

educacional, colocando-as no patamar da coisificação, obnubilando a possibilidade de enxergar além da forma, da máquina. Desta inquietação surgiu o interesse em aprofundar e entender que tal conceito velado, revela o que concretamente? Nossa caminhada profissional apontou surpresas, que em muitos ambientes, públicos ou privados, níveis de escolarização e formação de educadores e educandos, os conceitos se reproduziam. Portanto, continuávamos nosso questionamento: O que está por trás dessa invisibilidade é necessário, urgente revelar, pois há algo além da aparência. Nessa reflexão apontamos as questões; por que se torna fundamental aprofundar a temática reificação para tentar entender daí o processo tecnológico inerente ao processo escolarizado? No que se transformou a escola? No que se transformou a tecnologia educacional a partir do uso dos computadores no ensino? Mais precisamente, por que é importante o resgate e atualização do fenômeno - para Lukács - e da categoria reificação em Marx? Percebemos que, como alguns autores destacam, ainda não avançamos para além do capitalismo, nessa caminhada histórica da civilização moderna, houve um aperfeiçoamento, uma intensificação das formas do capitalismo de produção e no que concerne às novas tecnologias, a tecnologia educacional somente uma imersão naquilo que já existia. Nessa pesquisa, nos propomos a repensar em que contexto histórico, a tecnologia educacional na escola, precisa ser estudada. Para tanto, organizamos a pesquisa da seguinte maneira:

No capítulo I tratamos de aprofundar desde os conceitos em Marx, Lukács focando nossa opção de análise a partir dos argumentos de Marx e Lukács. Nesse momento resgatamos tanto nos escritos do Capital como nos Grundrisse algumas reflexões em torno da reificação necessários à atualidade. No mesmo capítulo apontamos a discussão sobre reificação na obra de Lukács e identificamos algumas categorias que serviram de base à análise da pesquisa de campo nos capítulos posteriores.

No capítulo II trazemos à tona a atualidade do estudo da reificação, apresentando outros pesquisadores que estudaram a reificação e das reflexões em torno da reificação e a superação para que pudéssemos relacionar aos estudos de Marx e Lukács. No mesmo capítulo com o objetivo de adentrar-se ao próximo capítulo fazemos uma breve correlação reificação e tecnologia educacional a partir dos apontamentos de Burris e Garcia-Vera.

O capítulo III se traduz numa intenção de reforçar os argumentos do capítulo I em relação ao capítulo II, mas a partir das reflexões específicas da tecnologia educacional e da submissão dessa ao modo de produção capitalista, enfatizando, contudo, que há um 'hieróglifo

da tecnologia educacional' que precisa ser desvelado à luz da teoria crítica de Marx e Lukács, portanto, a partir de uma abordagem dialética aos estudos da tecnologia educacional. Defendendo com isso que é possível e urgente uma teoria crítica da tecnologia educacional.

No capítulo IV, com o tema: 'Reificação e tecnologia educacional: uma abordagem dialética' apresentamos a metodologia e procedimentos adotados, os instrumentos de coleta de dados, bem como, a caracterização do universo pesquisado, a partir de uma abordagem dialética da pesquisa em educação. Revelando com isso a necessidade de relacionar o método dialético com as pesquisas em Tecnologia educacional e das Novas tecnologias. A organização da pesquisa tomou como base a pesquisa bibliográfica, de campo e documental. A amostra da pesquisa contou com a participação de quinze entrevistados, envolvendo treze escola públicas de Ensino Fundamental na cidade de Curitiba, dispostas em nove Núcleos Regionais de Educação.

No capítulo V nos propomos a analisar a pesquisa de campo, com a temática prévia: 'Reificação e superação e tecnologia educacional na escola de Ensino Fundamental' apresentamos a análise das entrevistas em consonância com a proposta teórica escolhida, portanto, retomando as bases teóricas em Marx e as categorias de análise, os termos adotados da análise de Lukács ao fenômeno da reificação e relacionando à tecnologia educacional, bem como, com a análise dos documentos consultados. Com isso as categorias de análise nos permitiram um maior aprofundamento na realidade da escola de Ensino Fundamental a partir do relato dos entrevistados.

No capítulo VI, apresentam-se os encaminhamentos finais dessa pesquisa. Demonstramos até onde pudemos responder ao problema da pesquisa apontado inicialmente, como pudemos avançar, quais as limitações da pesquisa e das possibilidades de contribuições para outras pesquisas convergentes. Reafirmando com isso a necessidade emergencial do resgate da categoria reificação em face do avanço da tecnologia na escola.

Por fim, trazemos as referências bibliográficas citadas no relatório de pesquisa e das obras consultadas.

Apêndice dessa pesquisa constam os seguintes documentos:

1. Protocolo de entrevistas I/Pesquisa exploratória (primeiro protocolo aplicado no estudo piloto)
2. Protocolo de entrevistas II (segundo protocolo definitivo aplicado, após leituras teóricas e fase experimental)

3. Questões de análise para o protocolo de entrevistas (o que nos propomos analisar quando elaboramos cada pergunta);
4. Tabela/Síntese do documento Projeto Pedagógico das escolas pesquisadas - anos 2006 a 2008 - alguns apontamentos relacionados à tecnologia educacional.
5. Quadro Síntese do Perfil dos Entrevistados

Os anexos desse Relatório de pesquisa são os seguintes:

- I - Tabela Síntese de alguns dados do Projeto de Informática educacional da parceria das escolas pesquisadas com uma das empresas prestadora de serviços;
- II - Estabelecimentos da Rede Municipal de ensino, por tipo, segundo Núcleo Regional de Curitiba – 2012;
- III – Distribuição dos Núcleos Regionais de Educação do Município de Curitiba.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO

Introdução:

Vários estudos¹ apontam a metamorfose que o capitalismo vem demonstrando ter desde a produção de Marx e, que detectam suas formas de proliferação e fortalecimento, gerando na sociedade determinadas mudanças sociais. Outros ainda, seguindo a mesma descrição dos autores apontados, ressaltam a grande influência que a educação vem sofrendo e se alterando para servir a um sistema de reprodução ou caminhos de superação. Nesta senda é unânime entre os pesquisadores afirmar que o capitalismo vem, em sua raiz histórica desde a crítica de Marx, manifestando a contínua exploração do trabalho, portanto, se intensificando e manifestando novas e até inovadoras formas de se reproduzir, mantendo a lógica do mercado e transformando e - embora, os tipos de trabalho também tenham se modificado - as formas de exploração somente se transformaram, mas se mantém. Para uns é evidente uma crise estrutural, para outros ainda é possível enxergar possibilidades de superação. Nestes termos, podemos aferir que ainda estamos imersos num sistema econômico que determina as condições sociais e, certamente, influencia a educação, a escola. Com efeito, podemos ainda afirmar - a partir dos argumentos dos autores citados - que muito embora algumas categorias de análise do método dialético em Marx foram se atualizando, elas ainda se mantêm. Em outras palavras é dizer que se estivéssemos imersos em outro sistema econômico, poderíamos até repensar todas as categorias de análise abordadas por Marx e aprofundadas por estudos posteriores. No entanto, é nítido que a humanidade ainda não superou as formas determinadas e determinantes pelo modo de produção capitalista, neste sentido, é justo seguir uma análise das condições de trabalho, sociais, educacionais circunscritas ao entendimento de que a lógica da economia capitalista permeia todas as instâncias. Isto posto, não é coerente desconsiderar esta via de análise e, certamente, criar possibilidades de se aprofundar e atualizar suas categorias, pois uma categoria deve ser analisada ao longo de seu desenvolvimento histórico.

¹ Mészáros (2008, 2009, 2011), Sader (1995), Oliveira (1995), Kuenzer (2007, 2008, 2009), Frigotto (1995, 2003, 2008, 2010), Therborn (1995), Antunes (1995), Harvey (1992), Borón (1995), MacLaren (2002) Gentili (1995, 2001, 2008), Saviani (1994), Bauman (2010), entre outros.

Neste contexto é que situamos a necessidade de aprofundamento da categoria reificação e seu contrário, qual seja, a possibilidade de 'superação' em relação à educação e a tecnologia educacional no interior das escolas. Não encontrando um termo específico para contrapor a reificação, poderíamos até usar desreificação², no entanto, ainda encontraríamos circunscrito a ideia da 'superação' encontrada nos argumentos de alguns autores que estudaram e se aprofundaram na reificação, desde Marx, e, apontaremos mais à frente. Com efeito, é unânime entre os autores que estudaram a reificação que o termo 'superação' de suas formas é mais coerente descrever, haja vista, que estudar a reificação não se resume a encontrar uma palavra-chave unicamente, um antônimo ou sinônimo, mas entender suas ramificações, portanto, entendê-la como um processo mais amplo, que faz parte de um processo histórico caracterizado pela luta de classes.

Para que possamos desvelar o processo tecnológico no interior da escola de Ensino Fundamental é necessário olhar além da aparências que todo o aparato tecnológico pode revelar. Daí que optamos neste estudo em tirar o véu, ou seja, evidenciar como a reificação e a possibilidade de superação no estudo da tecnologia educacional pode ser profundamente necessário para o avanço dos estudos nesta área específica da educação.

1. Conceituando reificação: aportes teóricos

Aparentemente muito simples o conceito de reificação, que deriva do latim *res* = coisa, *reifis*, tornar coisa, coisificar, portanto, pensar em algo já formatado, uma coisa um objeto, uma ação materializada que toma vida própria, no entanto, é somente a partir de uma perspectiva dialética, da teoria de Marx que a reificação ganha um caráter mais significativo, identificada e analisada à luz de uma concepção crítica de sociedade capitalista.

Em BOTTOMORE³ (2001, p. 315), com base no estudo do pensamento marxista, a reificação é:

o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam a sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso "especial" de alienação. sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista.

² termo adotado por Feenberg (2010)

³ BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2001.

A personificação das coisas e a reificação das relações de produção é a análise central do pensamento marxiano. BOTTOMORE⁴ lembra, contudo, que "Como equivalente a expressão *Verdinglichung* Marx usa expressão *Versachlichung*, e, para o oposto de *Versachlichung*, ele usa o termo *Personifizierung* [...] Considera como contrapartida ideológica da "reificação" e da "personificação", o "materialismo grosseiro", e o "idealismo grosseiro" ou "fetichismo".

Neste sentido, os estudos marxistas, sobretudo, os Manuscritos Econômicos-filosóficos (2004) e O Capital revelam objetivamente e subjetivamente a reificação a partir do modo de produção capitalista. Em Marx o estudo da mercadoria, dotado do caráter reificante, ganha um espaço central no desvelamento do capitalismo e conjuntamente a isto a reificação em diálogo com a categoria alienação. Fazendo um paralelo na reificação inserida na condição da mercadoria e por conseguinte estendendo ao trabalho humano, ao ser humano que coisificado, reificado se encontra imerso em todo o modo capitalista de produção. Nos Grundrisse (2011) revela o caráter coisificado que o dinheiro tem na sociedade capitalista e, neste sentido, dotado do entendimento de mercadoria. Mais tarde Lukács (2003), considerado o fundador da estética marxista, retoma esta categoria fundamental dos estudos marxistas para investigar o capitalismo na modernidade e os movimentos revolucionários em pleno século XX. Ampliando e detalhando o conceito fundamental à teoria de Marx (1818-1883), que demonstra ser um processo histórico inerente às sociedades capitalistas, evidenciado na atividade produtiva e por todas as relações sociais inerentes ao processo de produção.

Lukács, em seu livro mais contestado "História e consciência de classe" aponta uma objetividade e subjetividade ao desvelamento da categoria reificação para relacioná-la à consciência de classe e ao movimento revolucionário da época. Mais tarde vamos encontrar, também, a categoria reificação nos estudos da Escola de Frankfurt, sobretudo, pelos escritos de Adorno e Horkheimer (1985) focados na investigação da "dialética do esclarecimento", inserido a esta obra as discussões sobre a indústria cultural no século XX. Também Kosik (2002) em seu estudo sobre "Dialética do concreto" discorre sobre uma base metodológica fundamental ao estudo da reificação. Outros pesquisadores ainda no século XX, retomam a categoria reificação para desvelar mais ainda sua complexidade inerente às mudanças sociais contemporâneas, alguns deles: Axel Honneth (2005), focando as novas tecnologias, Val Burris (1998), Feenberg (2002), em função do discurso da pós-modernidade e a atualização da

⁴ Ibid, p. 315

categoria reificação, Harvey (1994) e Mészáros (2009) como discípulo de Lukács resgata os estudos da reificação de seu mestre e se aprofunda numa categoria dialógica com a reificação, a alienação. No caso do Brasil temos concretamente os estudos de Netto (1981) propondo refletir sobre uma teoria da positividade capitalista, Nobre (2001) desvelando, à luz da teoria em Lukács, os limites e a superação da reificação, e aqueles que estudaram especificamente a trajetória de Lukács e demonstraram em suas obras uma influência evidente do fenômeno da reificação, como Konder (1980), Löwy (1979 e 1988) e outros estudos como o de Lessa (1993) que reconhecemos fundamental ao estudo da categoria de totalidade em Marx, mas não foram objeto de aprofundamento em nossa pesquisa nesse momento. Bottomore⁵ contudo destaca que:

Grande controvérsia tem se manifestado sobre a relação entre reificação, alienação e fetichismo da mercadoria. Enquanto alguns autores identificam a reificação ou com a alienação, ou com o fetichismo da mercadoria (ou com ambos) outros tentaram manter os três conceitos separados. Ao passo que alguns consideram alienação um conceito "idealista" que deve ser substituído pelo conceito "materialista" de "reificação", outros a entendem como um conceito filosófico cuja contrapartida sociológica é a reificação.

A partir desta reflexão que propomos uma contextualização da categoria reificação numa visão crítica-dialética. Muito embora relatemos brevemente os estudos de alguns autores citados anteriormente, apontamos que o foco da pesquisa terá como abordagem teórica os estudos de Marx e Lukács, Burris e Garcia-Vera por conta da discussão em torno da tecnologia educacional e das novas tecnologias. Algumas reflexões do que aponta Feenberg e sucintamente as afirmações de Harvey sobre a intensificação da produção de mercadorias na pós-modernidade, com o intuito de resgatar tal categoria. À nossa leitura a reificação se configura como um processo mais amplo correspondendo a dimensão ontológica do ser humano como expressada no pensamento de Lukács, para mais à frente correlacioná-la com a tecnologia educacional, às novas tecnologias, na expressão da Informática educacional, do uso do computador na escola e, nesse sentido optamos em manter os três conceitos juntos, quais sejam: reificação, alienação e fetichismo⁶. Muito embora, o foco de nossa pesquisa seja evidenciar a reificação não encontramos possibilidade de desconectar esses três conceitos, enfatizando a opção pela categoria de análise 'reificação', haja vista que nosso objeto de estudo é a escola de Ensino Fundamental em relação à tecnologia educacional e que, ao nosso

⁵ Ibid, p. 316

⁶ Netto(1981) já evidenciou em seus estudos a impossibilidade de desvelar separadamente as três categorias, reificação, alienação e fetichismo, pois estão diretamente relacionadas à teoria ampla de Marx.

olhar, tendem mais para uma evidência do fenômeno da reificação - ante o contexto de constante produção de aparatos tecnológicos utilizados, por vezes mecanicamente, no interior das escolas - é o que trataremos mais à frente.

É pertinente, contudo, arrolar uma breve trajetória dos estudos sobre reificação, após os escritos de Marx e Lukács e que optamos como base teórica para relacionar ao estudo da tecnologia educacional mais à frente. Netto (1981)⁷ ao se aprofundar no estudo da reificação situa a discussão a partir da base marxiana e demonstra uma teoria das relações reificadas que não sendo submetida a uma teoria crítica, significa uma positividade capitalista, e com base em Mézaros e Vasquez, aponta (p. 73):

Sem uma teoria da alienação é impossível pensar a problemática do fetichismo. Para Marx, *o fetichismo é uma modalidade de alienação*. Todavia, quando a concretização histórica alcançada pela reflexão a partir de 1857-1858 permite-lhe colocar integralmente o problema do fetichismo, a teoria da alienação torna-se um complexo teórico-crítico que passa a abarcar um amplo conjunto categorial onde desempenhará papel-chave a noção de *reificação*.

Para o autor o estudo da teoria da alienação em Marx abarca o fetichismo e a partir do aprofundamento teórico em Marx o estudo da coisificação, reificação se torna mais amplo circunscrito a teoria da alienação e problematizando toda a produção capitalista de consumo, alienação-fetichismo, reificação. Nestes termos, pensar em estudar o processo de reificação implica diretamente estudar o problema da alienação e do fetichismo na sociedade capitalista. É nítido para este autor que o estudo da reificação no pensamento marxista ficou relegado a coadjuvante do estudo do processo capitalista de produção, pois foi dada pouca importância a tal categoria tão subjacente e para alguns subliminar, pois "os problemas conexos do fetichismo e da reificação, estiveram por tanto tempo confinados aos porões do pensamento socialista revolucionário"⁸. É na discussão do capitalismo tardio que o processo de reificação retoma à centralidade, com o avanço, intensificação e requinte da produção de mercadorias foi inevitável não repensar e retomar tal categoria como fundamental à análise do processo de produção capitalista.

Para Netto, Lukács foi o primeiro a estudar a reificação extraída da raiz marxiana, no entanto, há um número considerável de autores que relacionam a teoria da reificação ao fetichismo e à teoria da alienação. Alguns, a saber: Schaff na obra *La alienación*, Lefebvre, na

⁷ NETTO, José Paulo. *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

⁸ *Ibid*, p.18

obra *Critique*, teóricos da Escola de Frankfurt⁹ como Horkheimer na obra *Eclipse da razão* de 1979, destacando a citação "A reificação é um processo cuja origem deve ser buscada no começo da sociedade organizada e do uso de instrumentos". Para Netto, nos escritos marxistas de 1844 não fica nítida uma distinção entre alienação e reificação. Fato este que evidenciaremos mais à frente, quando trataremos resumidamente do diálogo alienação e reificação.

Em Honneth (2005)¹⁰ encontramos uma breve trajetória teórica apontando autores da Sociologia, da Filosofia, Antropologia e, ainda, da Psicologia, neste último, sobretudo, da área específica da neuro-psicologia e que não optamos em aprofundar em função do objeto e categoria de análise pautada numa visão crítica aqui destacada, pois não identificamos uma visão crítica que reconheça a influência do capitalismo de produção. O autor destaca que após a II guerra o diagnóstico da categoria reificação foi esquecido, pois em função do terror do Holocausto muitos teóricos passaram a se dedicar a estudos sobre a eficiência da democracia e justiça, sem fazer relações com patologias sociais como, ao que afirma o autor, ser também a reificação. À leitura do autor é que a partir de 1960, com crescimento dos movimentos estudantis, sociais, Adorno resgata tal análise desta categoria, portanto, o projeto de análise da reificação mostrou uma parte do passado. Evidenciando um estudo sobre a cultura e o pertencimento¹¹. Para Honneth, atualmente, surge um número crescente de estudos demonstrando que o estudo da reificação se evidencia e, "como filosoficamente uma pepita não explorada a categoria reificação tem emergido e retomado o lugar do discurso teórico"¹². Exemplo disso é o que o autor destaca como crescente o número de romances que discorrem sobre a aura estética da comercialização na vida cotidiana. Entendemos com isso que tal resgate deve-se ao fato de que a intensificação da sociedade capitalista de produção gera continuamente uma mudança social e, conseqüentemente interfere nas relações sociais, portanto, à nossa leitura esse resgate da categoria possivelmente "esquecida" desde Lukács, demonstra unicamente que o argumento de Marx ainda se mantém, qual seja, para aprofundar o estudo do capitalismo há que se aprofundar também, no estudo da mercadoria, ou seja, da

⁹ Para o autor os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma peculiar teoria da reificação, rastreando fenômenos nas formas elementares da sociedade. Portanto, a crítica da reificação se transforma visivelmente numa crítica do intelecto, da ciência e tecnologia.

¹⁰ HONNETH, Axel. **Reification: A recognition-theoretical view**. The Tanner lectures on human values. Delivered at University of Califórnia, Berkeley, March 14-16-2005.

¹¹ Entendemos que é o que já foi apontado nos estudos de Adorno sobre indústria cultural, por exemplo.

¹² Ibid, p. 92

reificação. Honneth também aponta que alguns estudos atualmente concebem a reificação presente numa atmosfera de humor e outros estudos recentes de Sociologia analisam a reificação como uma forma modificada de comportamento. Aponta outros estudos de Sociologia e Psicologia que discutem a sociologia da cultura e psicologia que têm demonstrado uma enorme tendência de uma parte subjetiva de um certo sentimento de fingimento ou desejo para razões oportunistas decorrentes da personalidade¹³. Reconhece que outras abordagens também demonstram a análise da economia utilizando o mesmo termo adotado por Marx sobre "objetificação" e alienação, resgatando rapidamente a categoria reificação. Com efeito, ainda discorre sobre o estudo da reificação relacionado ao desenvolvimento da vida social contemporânea e, neste aspecto, exemplifica os estudos da bio-psicologia.

Isto posto, apontamos e optamos nesta pesquisa em discorrer sobre a raiz da reificação inserida numa concepção da sociedade capitalista que historicamente se metamorfoseia e acreditamos, mantém a categoria reificação muito acesa e se espalhando em várias instâncias, a exemplo do que apontaremos no universo da escola de Ensino Fundamental mais à frente.

1.1 O processo de Reificação em Marx: um diálogo permanente com a alienação

Para discutir acerca da reificação se faz necessário apontar a que contexto estamos nos referindo. Destacar que reificação descolada dos processos de alienação, já arrolado em Marx, seria leitura e reflexão ingênua quando a intenção é, justamente, refletir em torno da reificação inserida nos processos de contradição do modo de produção capitalista. Assim como a análise da totalidade é inerente em todo o processo de produção capitalista, revelado nos escritos de Marx, na mesma medida é lícito reconhecer que tanto reificação como alienação - para alguns categoria de análise em toda a obra marxiana, para outros, trata-se de um processo que deve ser estudado detalhadamente e em convergência - caminham no mesmo compasso da análise da totalidade do processo de produção capitalista. Em outras palavras, é afirmar que estudar a obra de Marx esquecendo da visão de totalidade, alienação e reificação é como passar em brancas nuvens e em plácido repouso adormecer ante uma grandiosa obra de desvelamento da realidade da exploração e expropriação do trabalho a que o ser humano esteve e está submetido ante o avanço da economia capitalista.

Não é forçoso ressaltar que, para alguns pensadores não críticos, a teoria da alienação

¹³ Como exemplo o autor aponta o argumento de Lukács sobre o trabalho dos jornalistas.

em Marx não passaria de pura utopia teórica, desconsiderando toda a questão da prática concreta explícita na sociedade dialética capitalista. Vieira (2002) vai nos apontar que ainda hoje existem tentativas de 'enterrar' o pensamento marxista a partir de duas perspectivas, uma factual e outra epistemológica. Assim descreve:

A primeira constata o fracasso da experiência socialista em certos países, daí encontrando a confirmação definitiva para demonstrar que o marxismo não é uma teoria susceptível de ser concretizada, estando mais no nível de uma teoria abstrata do que realizável. A segunda perspectiva, a epistemológica, visa a demonstrar os problemas teóricos da teoria social de Marx e sua inaplicabilidade à realidade social. Assim, algumas categorias, como alienação, não teriam qualquer valor teórico ou prático, estando privadas de qualquer sentido revolucionário, porque não fundariam nada de concreto.¹⁴

Para Bottomore (2001, p. 315) "apesar de o problema da reificação ter sido discutido por Marx em O Capital [...] essa análise da reificação foi negligenciada durante muito tempo". Nestes termos, nos propomos a arrolar em que medida o processo de reificação está bifurcado com a alienação, muito embora, a todo o momento em sua obra Marx relaciona estas duas categorias de análises, pois falar de alienação do processo de trabalho e do trabalhador implica reconhecer, por exemplo, que para se encontrar alienado de seu próprio processo produtivo - o trabalhador - já se encontra reificado, coisificado. Isto posto, não é possível desvelar o processo de reificação - oriundo na análise marxiana da produção de mercadoria - desconsiderando o estado de alienação do trabalho e do trabalhador.

Em uma de suas obras também conhecida como Manuscritos de Paris¹⁵, Marx se desdobra numa minuciosa crítica ética e política ao capitalismo, à economia nacional da época. Escrito em 1844 e antecede os estudos de O Capital, quando Marx estava com 26 anos, permanecendo inéditas em quase cinquenta anos depois de sua morte, o que, serviu de apoio à reestruturação de outras teorias trazendo o marxismo como base de apoio. É possível aferir, contudo, que serve como base dos argumentos retomados em O Capital. Tal obra foi descoberta por D. Riazanov - aponta Ranieri na introdução dos Manuscritos de Paris – junto com Kautsky e Berstein – trabalhando na investigação e ordenamento dos materiais deixados por Marx em Engels. Lukács, segundo vários pesquisadores, foi aquele que se debruçou exaustivamente na análise da reificação no capitalismo moderno e foi muito influenciado por

¹⁴ Cf. : In [www. Unicamp.br/cemarx/antoniovieira.htm](http://www.Unicamp.br/cemarx/antoniovieira.htm), 2002. acessado em 2006, conferido em 23/11/2012.

¹⁵ MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

estes escritos, declarando mais tarde¹⁶:

Quando estive em Moscou, em 1930, Riazanov me mostrou os textos escritos por Marx em Paris, em 1844. Vocês nem podem imaginar minha excitação, a leitura desses manuscritos mudou toda a minha relação com o marxismo e transformou minha perspectiva filosófica. (...) Pelos meus conhecimentos de filosofia, trabalhei determinando quais palavras ou letras que desapareceram; à vezes havia palavras começando com g e terminando com s e nós tínhamos de adivinhar o que havia no meio. Penso que a edição publicada saiu muito boa – sei porque colaborei nela. Riazanov era o responsável por esse trabalho; não era um teórico, mas um grande filólogo.

Na Crítica à Economia Política, Marx revela a histórica reprodução da indústria no capitalismo. Desta obra traçamos um conceito fundamental à reflexão desta pesquisa, como alienação - com a discussão do trabalho estranhado - e reificação, categorias fundamentais e que ocupam todos os escritos de Marx em o Capital, muitas vezes subjetivo, outras vezes expondo outro conceito inerente a estes. O componente ideológico e histórico inerente à economia política já fora descoberto por Marx. Segundo Ranieri¹⁷ “o componente humano nada mais era do que um componente da atividade capitalista de produção – o trabalho humano igualado a qualquer outro elemento da produção de mercadorias, uma vez que no processo predomina a percepção do indivíduo isolado, puro ente subordinado ao território das determinações”.

Continua Ranieri afirmando que há nos Manuscritos uma discussão acerca dos conceitos extraídos de Hegel, um princípio para o entendimento dos elementos das relações capitalistas de produção, qual seja, distinção (e similitude) entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*). Portanto, é pela descoberta da contradição interna da propriedade privada que se estruturam em Marx todos os desdobramentos do estranhamento do trabalho. Para Ranieri (2008)¹⁸ a marca maior dos Manuscritos se encontra na "apresentação do estranhamento genérico do ser humano sob a égide do trabalho subordinado ao capital".

Tal obra de Marx inicia uma análise estruturada do modo de produção capitalista. Com efeito, tal trabalho surge como categoria fundamental aos estudos de Marx, como modo que concretiza o ser social e amplamente desenvolvido. É possível entender que na medida em

¹⁶ Cf. em Nota à edição de Ivana Jinking, 2004. Citando entrevista concedida à sucursal da New Review em Budapeste, em 1968, e publicada no número 68, em 1971. Em MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 2. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

¹⁷ Apud MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

¹⁸ Ibid, p. 14

que a produção se enriquece, a produtividade aumenta, resultando na sofisticação do processo de trabalho. Portanto, o trabalho sob as relações da produção capitalista traz a impossibilidade da superação do estranhamento, pois seu controle é determinado pela necessidade da apropriação privada do trabalho alheio.

Ranieri lembra, ainda ¹⁹, que acerca da tradução da obra, vale uma informação com relação aos termos fundamentais de todo o seu trabalho, qual seja, alienação, estranhamento. Nesta tradução há uma distinção sugerida entre os termos *Entäusserung* (alienação) e *Entfremdung* (estranhamento), a saber:

É muito comum compreender-se por alienação um estado marcado pela negatividade, situação essa que só poderia ser corrigida pela oposição de um estado determinado pela positividade emancipadora, cuja dimensão seria, por sua vez, completamente compreendida a partir da supressão do estágio alienado, esse sim aglutinador tanto de *Entäusserung* quanto de *Entfremdung*. No capitalismo, os dois conceitos estariam identificados como formas de apropriação do excedente de trabalho e, conseqüentemente com a desigualdade social, que aparece também nas manifestações tanto materiais quanto espirituais da vida do ser humano. Assim, a categoria alienação cumpriria satisfatoriamente o papel da categoria universal servindo de instrumento para a crítica de conjunto do sistema capitalista. (RANIERI, Apud, MARX, 2008, p. 15)

Nestes termos, *Entäusserung* significa remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro qualitativamente distinto. Igualmente despojamento, realização de uma ação de transferência, carregando consigo, portanto, o sentido da exteriorização, segundo Ranieri²⁰ “que no texto traduzido, é uma alternativa amplamente incorporada, uma vez que sintetiza o movimento de transposição de um estágio a outro de esferas da existência”, momento de objetivação humana no trabalho por meio de um produto resultante de sua criação. *Entfremdung*, enfatiza o autor²¹:

ao contrário é objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociedade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada.

Portanto, os dois termos apontados se referem ao poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações humanas, ou seja, há uma ideia de conjunto das alienações inerente ao conjunto da sociedade, pois não se resumem a um único tipo de alienação e o

¹⁹ Id, Ibid p. 15

²⁰ Ibid, p. 16

²¹ Id

estranhamento se sobressair no conjunto, O que segundo Ranieri²², para Marx é possível perceber pela relação concreta entre as duas categorias, pois as exteriorizações surgem no interior do estranhamento, mesmo impossível de eliminar da existência social com base no trabalho humano.

O trabalho inserido no modo de produção capitalista sempre vai gerar um estranhamento, uma exteriorização, daí a impossibilidade de ignorar da existência social, pois o trabalho por natureza conduz à existência das relações sociais. Por certo, o trabalho estranho, que não pertence ao homem, produz exteriorizações, alienações, desvincula-se de sua existência social, ou seja, o trabalho não tem outro sentido para o trabalhador – na lógica capitalista - se não unicamente criar produtos, não possui sua identidade, assim lhe é estranho e ao se apresentar desta maneira produz modos de alienação dependendo do contexto em que se circunscreve o trabalhador.

Já no prefácio do Caderno I, dos Manuscritos Econômico-Filosóficos (2008) Marx, quando argumenta sobre o salário, aponta que ‘o homem inserido no sistema capitalista de produção resulta em mercadoria a serviço dos caprichos dos ricos’. Faz a sua primeira exposição da relação homem reificado pelo universo capitalista. Ao se referir ao salário lembra que o homem sendo uma mercadoria para o capitalista seu salário será pago na medida em que atender seus interesses, assim se não há interesse do trabalhador pelo salário ofertado, outra mercadoria-homem pode substituí-lo. Assim expõe (p. 24):

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista.

Na medida em que seja retirado das mãos do trabalhador seu produto de trabalho, pois este é uma coisa a ser usada pelo capitalista - e não dono de sua força de trabalho, quiçá do produto produzido - , seu trabalho se defronta com algo alheio, concentrando cada vez mais seus meios de existência, pois existe pela relação social de trabalho, nas mãos do capitalista.

O trabalhador transformado à condição de máquina pela divisão do trabalho, que o mantém sempre mais dependente do capitalista e, igualmente transformado à condição de

²² Id

objeto de um sistema, que ao mesmo tempo eleva a força produtiva do trabalho empobrecendo-o, nega sua condição de sujeito do processo produtivo. Marx iniciando sua crítica à economia nacional revela que tal sistema – a economia - reconhece no trabalhador apenas uma condição de subserviência, como um animal de trabalho. Está, contudo, apontando todas as condições de exploração do trabalhador em vários países, sobretudo, na Alemanha, Inglaterra e França, a ponto de questionar (2008, p. 32) “até que ponto os homens trabalham com máquinas, ou até que ponto eles trabalham como máquinas.”²³

Sua crítica à economia nacional na época evidenciou a condição de coisa, mercadoria estendida ao próprio trabalho do trabalhador; retoma ao conceito de reificação anteriormente revelado. Assim afirma (2008 p. 35) “A economia nacional considera o trabalho abstratamente como uma coisa; o trabalho é uma mercadoria; se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada; se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço”. Marx estava revelando com esta afirmação, que a mercadoria já estava no bojo da análise do sistema capitalista de produção. Neste sentido, abstrai-se o processo de reificação da raiz de seus escritos anteriores ao *Capital*, complementado e ampliado com esta obra. Admitindo, contudo, que o trabalho sendo a vida, o sentido da vida do trabalhador precisa permutar todos os dias em comida, em produtos de suas necessidades básicas. Sendo vida, denota daí, que a existência e continuidade da existência do ser humano dependem da continuidade de seu trabalho. No entanto, para que esta vida seja uma mercadoria – o trabalho como vida - é necessário, no entendimento de Marx, admitir a escravidão. Neste aspecto é possível aferir que tal escravidão se refere às condições de trabalho, dentro do sistema capitalista de produção que condiciona o trabalhador à intensa produtividade, por um salário irrisório, mas submetido para garantir a sua própria vida, não lhe restando alternativa.

No capítulo II, Marx analisa que o ganho de capital explora as condições em que se baseia o capital, qual seja, a propriedade privada dos produtos do trabalho alheio. Trabalho este expropriado da força do trabalhador, condicionando-o à situação de coisa. Marx, ainda nesta via, destaca que o capital representa o poder do governo sobre o trabalho e os seus produtos. Nestes termos, o capitalista que possui tal poder, pois é proprietário do capital, pode comprar configurando-se sua legitimação de poder, portanto extrai um ganho de salários e depois a matéria-prima do trabalhador, pois detém a propriedade privada dos meios de

²³ Está se referindo aos apontamentos na obra de Shulz, Wilhelm, Zurique, 1843.

produção. Oportunizando ao capitalista um ganho duplo, pois retira vantagens com a divisão do trabalho e posteriormente com o progresso do trabalho humano sobre produto natural. Neste sentido, Marx afirma (2008, p. 45): “Quanto maior a participação humana numa mercadoria, tanto maior o ganho do capital morto”. Mas o que significa o capital morto? Se entendermos que para Marx o próprio capital é um trabalho morto, como “um vampiro que sobrevive sugando o trabalho vivo”, podemos aferir daí que o ganho de capital morto significa o trabalho humano subsumido aos interesses do capital, portanto, já lhe é retirado toda a identidade e a vida, assim quanto mais a participação humana na produção de mercadoria, maior o ganho de capital morto, pois a participação humana na constante produção de mercadoria significa a sua total alienação e submissão sem questionamentos. Neste viés, quando se produz mercadoria deriva daí todo o capital morto que expropria a força de trabalho do trabalhador. Posto que o lucro e mais lucro advindo da venda de mercadoria significa a expropriação da vida do trabalhador.

É perceptível que Marx, ao destacar que o grande capitalista introduz para si um tipo de organização dos instrumentos de trabalho, vai fabricando uma ligação muito mais extensa de uma “grande riqueza coisal”. Neste sentido é necessário lembrar que, como aponta no livro terceiro de o Capital, que 'o capital em si não é a reificação', mas todo o sistema que engendra o capitalismo, o modo de produção que limita o ser humano à condição de coisa, que determina a exploração do trabalho considerando-o objeto de uso e de troca, da venda e troca de mercadorias e seus determinantes que gerarão um grande sistema ou riqueza “coisal”.

Coadunando com todo este sistema coisal, Marx lembra que Ricardo, em seu livro “Renda da terra”, apontou que o homem é uma máquina de consumir e produzir. Neste sentido, inserido num modo de produção capitalista o homem se torna nada e o produto de seu trabalho se torna tudo. Reafirmando uma “potência de coisas”, posto que não é do homem que surge a miséria, para Marx é da “potência das coisas”. Muito embora, o ser humano ainda pode mudar sua condição de objeto²⁴, considerando sua consciência crítica e ação no mundo, quando submetido a um sistema extremamente explorador que o vai condicionando a se submeter a sua própria produção de coisas, as coisas ganham um espaço de poder determinante na vida dos homens que estes se tornam invisíveis diante da produção de mercadorias.

²⁴ Isso é sempre reconhecido nos estudos de Marx, o papel do sujeito na história.

Grosso modo, como funciona esta grande potência das coisas ou ainda a grande produção das coisas, ou o ciclo que resulta na produção de mercadorias, por exemplo. Marx apontará da seguinte maneira (p. 58)²⁵:

Quanto mais o trabalho se decompõe em subdivisões, mais aumenta a quantidade de materiais que o mesmo número de pessoas pode pôr em operação; e, posto que a tarefa de cada trabalhador se encontra cada vez mais reduzida a um maior nível de simplicidade, descobre-se um conjunto de novas máquinas para facilitar e encurtar essas tarefas.

Daqui depreende-se que quanto mais se produz, mais especialidade resulta aperfeiçoamento do trabalho e, portanto, mais avançadas surgem máquinas para manter a contínua produção de mercadorias. O ciclo *sistema coisal* ganha vida própria, pois se alimenta *per si* do aumento da produtividade e, o trabalhador, condicionado a um refugio.

Todo o sistema coisal se estende à propriedade da terra²⁶, pois há um processo de transformação da propriedade fundiária em mercadoria, quando cai nas mãos dos capitalistas estes se tornam automaticamente proprietários fundiários, portanto, parte desta propriedade fundiária resulta em industrial e “a transformação da propriedade fundiária numa mercadoria é a ruína final da velha aristocracia e o aperfeiçoamento final da aristocracia do dinheiro” (p. 74). Neste sentido, ao transformar a terra e renda fundiária em propriedade privada industrial, transforma o homem em um tipo de agricultor mecanizado. A propriedade fundiária que deriva da posse, uso e exploração da terra, para ao final resultar em indústria é o grande suporte da “riqueza material coisal”, inviabilizando todo e qualquer caráter político social, pois a relação se dá entre coisas, ou seja, proprietário, trabalhador, máquinas e terra um grande sistema coisal que se relacionam como num universo paralelo com vida própria. Assim Marx vai analisar (2008, p. 75):

É necessário que esta aparência seja supra-sumida (*aufgehoben*), que a propriedade fundiária, a raiz da propriedade privada, seja completamente arrastada para dentro do movimento da propriedade privada e se torne mercadoria; que a dominação do proprietário apareça como a pura dominação da propriedade privada, do capital, dissociado de toda a coloração política; que a relação entre proprietário e trabalhador se reduza à relação nacional-econômica de explorador e explorado; que toda a relação pessoal do proprietário com sua propriedade termine, e esta se torne, ela mesma, apenas riqueza material coisal; que no lugar do casamento de honra com a terra se instale o casamento por interesse, e a terra, tal como o homem, baixe do mesmo modo a valor de regateio [...] Assim, entra no lugar do provérbio medieval: nenhuma terra sem senhor (*nulle terre sans seigneur*), o provérbio moderno: o dinheiro não tem dono (*l'argent n'a pas de maître*), no qual é exprimida a completa dominação da matéria morta sobre o homem.

²⁵ Está se apoiando nas afirmações de Smith que demonstra o ufanismo ao modo de produção industrial.

²⁶ Podemos conferir no último capítulo de O Capital, da reflexão da origem do capital.

Configura-se daí a explicação da grande fórmula que Marx aponta mais tarde no terceiro volume de O Capital, resgatando a condição subserviente da terra, do trabalho e do salário à condição de objeto de um sistema que se consome, mas que proporciona mercadorias e, por certo, condiciona a sua troca e seu valor à produção material do dinheiro que rege todo o sistema e, portanto, cria uma vida própria, um poder acima de qualquer vida humana.

Quando Marx descreve sobre o trabalho estranhado e a propriedade privada, retoma continuamente à questão da mercadoria, da coisificação do trabalhador, pois ao olhar da economia nacional há uma contínua separação de trabalho, capital e terra, bem como, do salário, lucro de capital e renda da terra, no mesmo viés a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca, ao desconectar todas essas categorias da análise, inserida na totalidade da dinâmica do modo de produção capitalista, condiciona tudo à razão de coisas separadamente e sem vínculos e influências. Neste sentido, não é possível descrever o trabalho alienado, estranhado, do trabalhador desconectado do entendimento de sua coisificação e vice-versa. Assim descreve Marx (2008, p. 79):

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e a mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos.

Neste momento Marx está lembrando que, a partir da visão linear, puramente quantitativa, pragmática e ideológica que trata a economia nacional e seus economistas ortodoxos, o ser humano é transformado à condição numérica, calculável, manipulável aos interesses do capitalista. Transformado em objeto e condicionado a esta lógica, perde seu sentido de sujeito que pode transformar sua condição de explorado. Continua esta clara crítica à economia nacional ao afirmar acerca do grande monopólio das corporações criado por um sistema de análise econômica, ajuda na manutenção do *status quo*, a saber:

Justamente pelo fato de a economia nacional não compreender a conexão do movimento, ela pôde novamente opor, por exemplo, a doutrina da concorrência à doutrina do monopólio, a doutrina da liberdade industrial a doutrina da corporação, a doutrina da divisão da posse da terra a doutrina da grande propriedade fundiária, pois concorrência, liberdade industrial, divisão da posse da terra eram desenvolvidas e concebidas apenas como conseqüências acidentais, [e] não como [conseqüências] necessárias, inevitáveis, naturais do monopólio, da corporação e da propriedade feudal. (MARX, 2004, p 80)

Verifica-se o caráter cego, mas por sua vez, com interesses específicos, com que a economia nacional analisa as relações de trabalho, capital indústria, posse da terra, como que todas essas questões estivessem dissociadas e pudessem ser analisadas isoladamente sem qualquer vínculo com outras categorias. Desta lógica de análise à época de Marx, implementada pela economia nacional, depreende-se que o trabalhador se transforma em mercadoria, em coisa calculável, mensurável, como um parafuso a mais na engrenagem da máquina que precisa ser devidamente lubrificada para funcionar a contento. Assim relata²⁷:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais a riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata que mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Isto posto, é possível afirmar que, o estudo da reificação, objetivada em mercadoria é para Marx, assim como a alienação, a razão do estudo da estrutura do capitalismo de produção. Entender o processo de produção de mercadoria e as condições de alienação do trabalhador em face do trabalho pressupõe dar a devida atenção à raiz da estrutura capitalista e sua lógica de exploração e produção de mais valia, através da contínua produção e demanda de mercadorias. Segue-se, contudo que o que é produzido pelo homem no modo de produção capitalista lhe é estranho, assim alienado se encontra de seu processo de trabalho, pois não se reconhece naturalmente no produto oriundo do processo de produção, há uma ação mecânica e não crítica em sua produção, pois está submetido à força do poder do detentor dos meios de produção. Todo o objeto produzido pela forma de trabalho do trabalhador lhe soa estranho, tendo um poder independente da vida do homem. Para esta reflexão fundamental explica Marx (2004, p. 80):

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A *efetivação* (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*).

Nesta lógica tanto mais o trabalhador produz objetos menos se pode possuir. Na medida em que produz submetido ao sistema de produção capitalista, mais o trabalhador se

²⁷ Id

despe de sua identidade conferindo identidade às coisas, que vão definindo, como se tivessem poder e vida próprias independente do homem, o ritmo de produção e a expropriação da efetivação do trabalho. Descreve Marx²⁸:

Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital.

É possível ressaltar com esta afirmação contundente de Marx que o trabalhador por mais que produza e, quanto mais trabalha e produz, sua condição de objeto se mantém, pois enquanto estiver submetido ao modo de produção capitalista, sua posição reificada se cristaliza, se calcifica. Ao se desgastar trabalhando, mais o mundo objetivo, afirmado por Marx, se torna poderoso e lhe é estranho. Levando à sensação do não pertencimento do trabalhador ao seu contexto de trabalho, o pertencimento de si próprio, daí a ideia central do pensamento de Marx acerca do processo de alienação, evidenciado pelo sentido de estranhamento. Nestes termos, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador no entendimento, em seu produto, significa não unicamente que seu trabalho é um objeto, portanto, uma existência alheia, externa (*aiüßern*), mas muito além disto, torna-se independente dele, existindo fora dele (*ausser ihm*), totalmente estranha ao trabalhador, resultando numa força, potência (*Macht*) independente, autônoma em face do ser humano, significando que a vivacidade concedida ao objeto se torna hostil a sua própria existência. Posto que o ser humano é dominado pelo produto de seu trabalho, duplamente oprimido, pelo detentor dos meios de produção e ainda por uma força inanimada.

Também nesta lógica Marx reflete em torno do afastamento da natureza humana e a submissão ao objeto, demonstrando sua primeira ideia de alienação, “a alienação da própria natureza”, assim esclarece (2008, p. 81)²⁹:

O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (*sinnlich*). Ela é a matéria da qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio do qual [o trabalho] produz. [...] como a natureza oferece os meios de vida, no sentido de que o trabalhador não pode viver sem objetos no quais se exerça, assim também oferece, ou outro lado, os meios de vida no sentido mais estrito, isto é, o meio de subsistência física do trabalhador mesmo.

²⁸ Ibid, p. 81

²⁹ Id

Para Marx há uma dependência unívoca entre ser humano e natureza, pois sendo esta parte de si, oportuniza também o que a partir dela se pode produzir, criar, fornecendo seus meios para viver; o ser humano retira da natureza parte de sua existência. Ao retirar e interferir na natureza para dela produzir objetos, coisas, o trabalhador - quando esta produção significa produção capitalista - torna-se um servo do objeto produzido, resulta disto uma alienação quando a uma desefetivação do trabalhador de seu processo de trabalho, uma objetivação, pois o trabalhador perde seu objeto de trabalho, ganhando um poder acima do ser humano e, resultando na servidão do trabalhador ao objeto produzido. O que pode significar esta servidão para Marx (2008, p. 81-82):

... porque ele recebe um objeto de trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico. O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele [pode] se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador.

Em outras palavras, sua existência como trabalhador ou sujeito físico depende de sua atividade de trabalho, pois resulta em sua existência. O mesmo que afirmar que o ser humano se faz pelo trabalho, no entanto, no modo e produção capitalista, o ser se submete aos recursos de seu trabalho, passando ao papel de servil, coadjuvante.

Há um interesse, portanto, na ideologia da economia-nacional à época - na interpretação marxista - em ocultar o estranhamento na essência do trabalho, quando atende aos interesses dominantes, obnubilada se encontra a relação imediata entre trabalhador e sua produção, pois “a relação imediata do trabalho com os seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos de sua produção”.

A partir disso, podemos analisar o estranhamento do trabalhador com seu produto de trabalho, outra análise da alienação apontada por Marx, pois no estranhamento do objeto de trabalho resulta somente o estranhamento, a exteriorização ocorre na atividade de trabalho concreta, portanto, não se manifesta unicamente no resultado [o produto], fundamentalmente na atividade de produção. Como declara Marx “o produto é somente o resumo da atividade, da produção”. Neste sentido, o que significa a exteriorização? Descreve Marx (2008 p. 82-83):

Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não se desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. [...] O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado,

trabalho obrigatório.

Esta obrigação e submissão ao trabalho é que o coloca externo à existência do trabalhador, pois não se reconhece nele; o trabalho. Ao trabalhar há uma perda da personalidade do ser humano, pois quando o trabalho se coloca na condição de exploração e de unicamente obrigação, sem realização, ao trabalhador resta à subserviência para a manutenção de suas necessidades e disto resulta, que ao trabalhar se perde a identidade que é deixada a outrem. Portanto, a exteriorização do trabalho aparece para o trabalhador como natural - há uma aceitação natural, uma domesticação - ao processo capitalista de produção, se não lhe pertencesse, como se não fosse seu próprio trabalho, de outro, é a perda de si mesmo. Tal naturalização e aceitação do modo de produção capitalista prolifera nas relações sociais submissas à lógica do extremo consumo, da competitividade, da individualidade, da opressão, da exploração do trabalho.

Marx retoma a identificação do estranhamento – o estudo da alienação - relacionado à coisa quando analisa a relação do trabalho com o ato de produção no interior do trabalho, significando a relação do trabalhador com sua própria atividade como algo que lhe é estranho. Nestes termos, sua energia física depositada no ato de produzir, torna-se uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, daí decorre a análise do “estranhamento de si (*Selbstentfremdung*)” igualmente ao estranhamento da coisa, quando na relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso que exerce influência sobre sua existência. Marx³⁰ lembra que esta relação é “ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como o mundo alheio que se lhe defronta hostilmente”.

Neste sentido, o trabalho estranhado, exteriorizado resulta na alienação ou a própria alienação no processo capitalista de produção, posto que o trabalho é não-livre e está a serviço e sob o domínio de outro homem, que igualmente transformado em coisa se submete às demais coisas, aos demais produtos. Depreende-se daí outra análise acerca da alienação em Marx, “alienação de uns seres humanos em relação aos outros”, ainda relacionada esta análise ao auto-estranhamento, pois significa que ele (a) outorga a sua natureza – que já lhe é estranha - para outrem e diferenciados de si mesmo³¹. Marx segue a sua crítica à economia nacional

³⁰ Ibid, p. 83

³¹ Para uma análise detalhada da alienação em Marx Cf. em MÉSZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2006. Para o autor há uma relação unívoca também entre alienação e reificação.

lembrando que herdamos este conceito de trabalho exteriorizado desta como um ciclo contínuo da propriedade privada.

É possível aferir, que a descrição marxista em torno da reificação se encontra na mesma medida que detalha a análise do processo de alienação, destacando quatro possibilidades de relações, como também resgatado nos estudos estendidos da alienação em Mészáros (2006), que, endossado ao que já propôs Marx, ressalta: a alienação dos seres humanos em relação a natureza; a sua própria atividade produtiva, a sua espécie humana; de uns em relação aos outros, disto tudo resulta a auto-alienação. Neste viés, todo o estranhamento, exteriorização é resultado de um processo igualmente reificado, pois transforma tudo num sistema coisal, não há mais uma relação entre trabalhadores, se não entre coisas, que determinam sua dinâmica de trabalho e isto somente é possível perceber, quando se evidencia um processo claro de alienação.

Nesse sistema coisal, o capital é o ser humano totalmente perdido de si (alienado), mas ainda este ser é o trabalho vivo-morto, pois ao existir fisicamente, produz. No entanto, se produz inserido num modo de produção capitalista, somente pode produzir trabalho morto, pois já não mais lhe pertence, se não ao produto, a coisa, a mercadoria e concomitantemente também assume a função de coisa, mercadoria, pois está alijado de toda a análise da totalidade do processo de produção. Nestes termos, o ser humano, enquanto trabalhador e enquanto mercadoria, resulta no produto do movimento total do sistema capitalista. Assim, vai ressaltar Marx (2008, p. 91):

O homem nada mais é do que trabalhador e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é estranho. [...] só é enquanto trabalhador, assim que é para si como capital, e só é, como capital, assim que um capital é para ele. A existência (*Dasein*) do capital é sua existência, sua vida, tal como determina o conteúdo de sua vida de um modo indiferente a ele.

Nesta lógica Marx está afirmando que a existência da mercadoria é na mesma medida da existência do homem-mercadoria, ao mesmo tempo em que sua produção lhe é estranha, pois tudo lhe foi expropriado; a existência da mercadoria lhe confere vida. Uma análise dialética extremamente profunda, pois resulta que homem=mercadoria=existência, o ser humano existe na produção de mercadoria, mas ao mesmo tempo também é coisa. Quando o ser humano resulta em mercadoria depreende-se daí a desumanização total do ser humano-trabalhador. É o mesmo que dizer que a produção confere ao ser humano não unicamente uma mercadoria, o que Marx denomina, a mercadoria humana, que é o homem identificado na

mercadoria, mas se produz numa determinação desumanizada. O que Marx resume é que o trabalhador ao produzir decompõe-se em salário, o trabalhador como um capital, uma mercadoria, portanto, a mesma discussão que Marx retoma no livro terceiro de O capital sobre a fórmula trinitária que analisaremos mais à frente. Justificando disso a relação homem-coisa, a saber: "Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem"³², conferindo, neste sentido, uma humanidade à coisa e uma coisidade ao ser humano

Retoma, contudo, esta relação dialética mercadoria-homem-existência conferindo para a reificação – muito embora não use diretamente a palavra reificação - também uma explicação da relação homem-objetivação. Descreve (2008, p. 110):

... por um lado, para o homem em sociedade a efetividade objetiva (*gegenständliche Wirklichkeit*) se torna em toda parte efetividade das forças essenciais humanas (*menschliche Wesenkräfte*) enquanto efetividade humana e, por isso, efetividade de suas próprias forças essenciais, todos os objetos tornam-se [a] objetivação de si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos seus, isto é, ele mesmo torna-se objeto.

Ele mesmo, o ser humano, torna-se objeto de sua própria produção. Nessa análise, aquilo que vai denominar a “coisidade”, caracteriza a consciência de si exteriorizada ou a essência objetiva exteriorizada, significa tudo o que é objeto para o homem - apenas o que lhe é essencial - sua essência objetiva, portanto, um mundo exteriorizado, prepotente e objetivo não pertence ao seu ser. No entendimento de Marx ³³:

... é igualmente claro que uma consciência de si, por meio de sua exteriorização, possa pôr apenas a coisidade, isso é, unicamente uma coisa (*Ding*) abstrata, uma coisa de abstração e nenhuma coisa efetiva. Além disso, é [...] claro que a coisidade de maneira alguma, e, portanto, [algo] autônomo, essencial diante da consciência-de-si, mas sim uma simples criatura, um [algo] posto (*Gesetztes*) por ela, e o [algo que é] posto, ao invés de confirmar-se a si mesmo, é apenas uma confirmação do ato de pôr, que por um instante fixa sua energia como produto e, para fazer de conta – mas só por um momento – lhe, concede o papel de um ser autônomo, efetivo.

É possível aferir que o produto tem uma vida própria que lhe é conferida pela exteriorização da consciência-de-si do homem, pois sendo uma simples criatura, algo que foi depositado, fixando-se na forma produto, mas que tem um poder autônomo, concreto, da existência do homem. Um objeto que é externo ao ser humano se transforma em coisidade

³² Id

³³ Ibid, p. 126

que é a sua consciência exteriorizada. A coisidade em Marx é a exteriorização da consciência do ser humano que deposita mais vida no objeto, no produto de sua criação do que em seu próprio ato de criar, conferindo ao objeto uma vida peculiar que, posteriormente é transformado em mercadoria e conjuntamente o ser humano exteriorizado, alienado é também transformado em coisa. Portanto, em Marx a coisidade se relaciona diretamente à explicação da reificação, objeto central de seus escritos juntamente com a alienação. Em outras palavras é o mesmo que dizer, toda a obra de Marx não pode ser interpretada sem esses dois conceitos base, alienação e reificação. Seguindo o raciocínio marxiano, descortinando e contextualizando a coisidade, a exteriorização do ser humano, dentro do sistema capitalista de produção, significa que

Um ser que não tenha natureza fora de si não é nenhum ser natural, não toma parte da essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser não-objetivo é um não-ser.³⁴

Aqui se observa uma reflexão existencialista atribuída à coisidade, no entanto, cabe ressaltar que tal caminho encontra eco, no sistema coisal, termo que vai adotar no *Grundrisse*³⁵, neste caso, no sistema de produção capitalista que engendra a coisidade, a objetividade, na existência do homem, nas coisas que cria.

Ao refletir sobre a propriedade privada e as carências geradas no, pelo universo capitalista e que delimita ao ser humano à condição de objeto, Marx destaca que, quanto mais o ser humano tem, menos fora de sua essência ele se apresenta e, portanto, mais exteriorizado demonstra ser sua vida. Nessa senda, quando mais se tem, mais acumula, menos se é. Se neste contexto o ser humano conseguir minimizar a exteriorização de sua vida, mais próximo de sua essência ficará. Assim relata (2004, p. 142): “Quanto menos tu fores, quanto menos externares a tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida exteriorizada, tanto mais acumulas da tua essência estranhada”. Marx segue a discussão com uma crítica ao economista nacional à época, cujo objetivo é arrancar a vida e a humanidade e suprir tudo pelo dinheiro e riqueza. O dinheiro³⁶, neste contexto, assume a posição reificada e fetichizada, pois obtendo

³⁴ Ibid, p. 127

³⁵ MARX, Karl, **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da economia política; tradução Mario Duayer, Nélcio Schneider, Boitempo, 2011. Pode-se encontrar uma análise significativa do dinheiro reificado.

³⁶ A análise do dinheiro, com base na fórmula trinitária pode-se retirar nos *Grundrisse*(2011).

uma vida independente do homem, pode tudo comprar³⁷:

E tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro; ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro, sabe de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político, pode viajar, pode apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso. Ele é a verdadeira capacidade (*Vermögen*). Mas ele, que é tudo isso, não deseja senão criar-se a si próprio, comprar a si próprio, pois tudo o mais é, sim, seu servo, e se eu tenho o senhor, tenho o servo e não necessito do seu servo. Todas as paixões e toda a atividade têm, portanto, de naufragar na cobiça. Ao trabalhador só é permitido ter tanto para que queira viver, e só é permitido querer viver para ter.

Nos Grundrisse Marx, aponta a relação reificada que o dinheiro apresenta no sistema capitalista de produção, assevera (2011, p. 98):

Todas as mercadorias são dinheiro perecível; o dinheiro é a mercadoria imortal [...] No dinheiro, o valor das coisas está separado de sua substância. O dinheiro é originalmente o representante de todos os valores; na práxis, as coisas se invertem e todos os produtos e trabalhos reais devêm os representantes do dinheiro.

Nestes termos, para Marx o dinheiro figura uma posição particular, uma existência particular, ao lado de outras mercadorias, daí que se pode afirmar que o sistema capitalista de produção confere ao dinheiro o *status* humanizado, maior que a existência do ser humano. É possível com isso entender a dependência gerada secularmente por todo o processo capitalista que evidencia o ter e submete o ser à condição de objeto, coisa. Dessa análise se compreende a cultura que se criou secularmente em torno da afirmação: você é o que você tem. O ser subsumido à condição de objeto e dependente do sistema que produz o dinheiro e acumula a força de trabalho.

Destarte, no sistema capitalista de produção quanto mais se produz, mais se consome mais se deseja ter e, o trabalhador inserido neste contexto somente pode produzir para igualmente cumprir o ciclo de ter continuamente, não significando que poderá comprar com o dinheiro tudo que produz, haja vista, que sua força de trabalho está submetida ao dono do poder, no caso aos proprietários da força de trabalho, das máquinas, de todo o arsenal necessário à produção das mercadorias. Gerando com isso a cultura da naturalização das relações através do ter e não do ser. Todas as relações sociais, num sistema capitalista de produção, são determinadas pelo que se pode ter comprar, vender, e a existência do ser humano é determinada pelo que consegue comprar, acumular, consumir, portanto, o ser é o ter, sua essência se desvirtua completamente. Daqui já se pode perceber a necessidade da

³⁷ Id

profunda reflexão de Marx entre essência e aparência depositada em toda a reflexão que traz do processo de reificação. A aparência que está plastificada pelo produto, pelo objeto do processo de produção, a saber, a TV é um produto do processo produtivo, o computador igualmente, o que se vê são telas cheias de imagens, informações, etc. A essência é tudo aquilo que está atrás do véu ilusório da TV ou do computador, ou seja, todo o conteúdo, seu desenvolvimento, suas engrenagens que não se pode ver a olho nu, somente com olhar crítico. Evidenciar o processo de reificação é o resultado de todo o trabalho depositado nas reflexões da práxis em Marx, levar o ser humano a entender-se no processo como sujeito, descortinando com isso todo o seu estado de alienação é, para o autor, um árduo trabalho dialético e engajado. Neste sentido, não basta olhar a mercadoria com os olhos fechados, é fundamental o exercício da reflexão além do produto, daquilo que os olhos estão focando.

Desvelando o ciclo coisal³⁸ e que agora é determinado pela coisa dinheiro - haja vista que dinheiro = coisa = valor uso e de troca³⁹ no sistema capitalista de produção - que obtém vida própria, além da vontade humana, gerando um ciclo contínuo de dependência. Esse fetichismo, reificação do dinheiro, Marx ao final aponta⁴⁰:

Enquanto tal poder inversor, o dinheiro se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais etc., que pretendem ser, para si, essência. Ele transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez.

Apresenta um mundo invertido⁴¹ de troca de todas as coisas, pois a tudo pode mudar de identidade e comprar. Mais tarde e se aprofundando na dialética entre essência a aparência Marx estende a reflexão de reificação em O Capital, focando concretamente a mercadoria, a produção, a expropriação e a coisificação do ser humano.

Posteriormente aos estudos de Marx e Lukács é Mézszáros (2006)⁴² discípulo de Lukács, que mais se aprofundará nos estudos sobre alienação marxista. No Brasil,

³⁸ Para Marx a propriedade privada resulta em riqueza material coisal, inviabilizando todo e qualquer caráter político social para análise do modo de produção capitalista, há portanto, uma reificação da propriedade privada. (Cf. MARX, , 2008, p. 75).

³⁹ Enquanto valor de troca o dinheiro na análise de Marx significa uma mercadoria universal, mas também se configura como mercadoria particular., ao lado de todas as outras mercadorias. Cf. em Grundrisse (p. 99).

⁴⁰ Ibid, p. 160

⁴¹ O mundo invertido para Marx é a inversão dos valores, quando coisas, mercadorias ocupam a posição humana e os humanos ocupam a posição de coisas, de mercadorias.

⁴² MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

encontramos os estudos de Konder (2009)⁴³ sobre marxismo e alienação. No entanto, em Mézaros encontramos uma relação contínua do estudo da alienação em relação à reificação. Para ele alienação pode ser entendida como vendabilidade universal que envolve a reificação, assevera Mézaros, (2006, p.38) " Dizer isso não modifica, porém, o fato que a ligação entre alienação e reificação foi reconhecida - ainda que de forma acrítica - por alguns filósofos que, longe de questionarem as bases contratuais da sociedade, idealizavam-nas". Com base em tal contrato social segue apontando:

A pessoa viva, no entanto, tinha de ser primeiro *reificada* - transformada numa coisa, numa simples propriedade, durante o contrato - antes pudesse ser dominada pelo seu novo dono. Reificada no mesmo sentido de *verdingem*, no qual o contemporâneo mais jovem de Kant, Wieland, utiliza a palavra para traduzir um verso da *Odisséia* de Homero: [...] Estranho querer tornar-se minha coisa, meu servo? (MÉSZAROS, 2006, p. 38)

Portanto, para o autor, a alienação humana surgiu a partir da metamorfose de todas as coisas em objetos alienáveis. Pode-se afirmar com isso que a alienação apontada por Mézaros resulta em transformação de tudo em mercadoria. Ao exame disso a reificação de uma pessoa resulta na completa aceitação de sua servidão. Destarte, a alienação em Mézaros caracteriza-se:

pela extensão universal da "vendabilidade" [...]; pela conversão dos seres humanos em "coisas", para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a "reificação" das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em "indivíduos isolados" (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas "em servidão à necessidade egoísta", fazendo de seu egoísmo uma virtude e um culto da privacidade.(MÉSZAROS, 2006, p. 39)

Com efeito, é possível entender que na contemporaneidade o capitalismo tenha exercido forte influência nas relações humanas, pois na sua raiz ao transformar tudo em coisa vai se fortalecendo também nas relações individuais e egoístas da sociedade de modo geral, pois a fragmentação da totalidade da sociedade de classe ajuda a invisibilizar a ideia da totalidade do processo produtivo, portanto, mantendo a maioria da população alienada, reificada de todo o processo histórico.

Para Mézaros historicamente existe um mistério ontológico da existência humana, qual seja, a alienação do ser humano. Posto que para o autor, o trabalho alienado resulta em imposição e a superação da alienação somente ocorre com a abolição da mediação alienada,

⁴³ KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um conceito marxista de alienação. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

assim explica⁴⁴, "é a mediação de segunda ordem⁴⁵ institucionalizada de maneira explícita, por meio da liberação do trabalho de sua sujeição reificada ao poder das coisas" esse processo contínuo vai cristalizando o ser humano desumanizado.

Mészáros aponta que muitos pesquisadores dogmáticos rotularam o conceito de alienação nos Manuscritos de Econômico-filosóficos de Marx como idealista. No entanto, o autor enfatiza (p.92):

Se Lênin tivesse realmente ignorado a crítica da alienação e da reificação capitalista feita por Marx - sua análise da "alienação do trabalho" e seus corolários necessários - , ele teria ignorado o núcleo da teoria de Marx, a ideia básica do sistema marxiano. (MÉSZÁROS, 2006, p. 92)

Nesses termos, tanto o conceito de alienação como de reificação durante anos não foram objeto central da atenção de muitos pesquisadores, mesmo aqueles que se debruçaram da obra de Marx, 'colocando para escanteio' ou coadjuvante toda a sua discussão em torno dessas grandes categorias de análises, incluindo estas como subjacente à produção textual apresentada.

É lícito afirmar que para Mészáros o núcleo da teoria marxista resulta no desvelamento da alienação e reificação, a saber:

... a ideia central do sistema de Marx é a sua crítica da reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio das mediações reificadas do trabalho assalariado, da propriedade privada e do intercâmbio". (MÉSZÁROS, 2006, p.93):

Ao exame desse texto, cabe apontar que toda a teoria de Marx tem como base os conceitos 'intercalados' de alienação e reificação. Portanto, Mészáros ao estudar os quatro principais aspectos da alienação em Marx - quais sejam: a alienação dos seres humanos em relação à natureza; a sua própria atividade produtiva; a sua espécie humana; de uns em relação aos outros, gerando todos esses aspectos uma auto-alienação da essência humana - concentrou seus esforços em fazer a relação direta com os indicadores reificantes de tais aspectos da alienação. Considerando que não se poderia estudar alienação separada do conceito de reificação, já proposta em toda a teoria de Marx. Em outras palavras, Mészáros um estudioso da teoria de Marx e de Lukács, somente reaviva e atualiza o que Marx já havia

⁴⁴ Ibid, p. 89

⁴⁵ Segunda ordem, no entendimento do autor, significa que na mediação alienada há um sujeito alienado pela ordem de "um mediador estranho".

apontado no século anterior e, bem como, Lukács retoma com muito fervor.

Importante, contudo, ressaltar que Mézaros ainda enfatiza acerca do conceito de sociedade alienada em que o ser humano se submete cada vez mais ao poder dos instrumentos de sua criação, daí não podemos negar que sua criação é tudo aquilo que resulta de seu trabalho, portanto, no modo capitalista de produção, tudo aquilo que se configura como mercadoria. Lembra o autor, com base numa citação dos Manuscritos de Marx que "não é tanto dos homens que procede a miséria, mas da potência das coisas" e, "tal potência para causar miséria é somente um dos aspectos da reificação. O mais importante deles é que o trabalhador é transformado numa mercadoria".⁴⁶ Portanto, à guisa de sua obra⁴⁷ é possível perceber que Mézaros enfatiza a questão da mercadoria tanto na discussão em torno do que é Capital como do que é capitalismo.

Para Konder (2009, p. 130) apoiando-se nos estudos de Lukács: "a sociedade capitalista é a sociedade em que a alienação assume, claramente, as características da reificação [...] com o esmagamento das qualidades humanas e individuais do trabalhador por uma mecanismo inumano, que transforma tudo em mercadoria". É nesse bojo, mercadoria-trabalho-trabalhador-exploração que o processo de alienação se materializa igualmente na mercadoria. A produção de mercadoria, que expropria as condições da existência humana, sua natureza, o reconhecimento do outro, a atividade de trabalho, torna o ser humano uma coisa a serviço dos interesses econômicos. Tal coisa, que igualmente como mercadoria, mas não ocupando o mesmo status da mercadoria, vai se esquecendo e não reconhecendo o seu próprio trabalho que se torna estranho e neste sentido, não reconhecendo sua própria atividade produtiva - o trabalho - que lhe pertence não se reconhece em sua própria natureza, daí a auto-alienação como expressão máxima de todas as demais formas de alienação.

BOTTOMORE (2001, p. 5) resalta que "a auto-alienação ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienado)". Nesses termos o estudo da alienação em diálogo com a reificação, uma das bases centrais ou para outros, a base central do pensamento marxista, torna-se um convite permanente à análise crítica da sociedade capitalista e a sua superação.

⁴⁶ Ibid, p. 133.

⁴⁷ MÉSZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

1.2 A reificação em O Capital: a mercadoria e seu fetiche⁴⁸

No primeiro livro de O Capital (2010), Marx introduz a temática da produção capitalista, destacando detalhadamente o processo de acumulação de capital com base na produção de mercadorias, do seu valor-de-uso e valor de troca, na sua metamorfose em outras mercadorias, traçando uma relação mercadoria-dinheiro-trabalho humano. Portanto, para Marx a análise e o desvelamento da produção de mercadorias são fundamentais no desvelamento maior do processo capitalista de produção, posto que, analisar a reificação implica em estudar a produção de mercadorias. Daí que a necessidade insistente de Marx de desvelar a essência e não se fixar na aparência das coisas, sem se aprofundar na essência e na aparência se torna difícil desvelar todo o processo capitalista de exploração do trabalho humano. Para tanto, desponta a reflexão da reificação como fator determinante para entender a totalidade do processo capitalista de produção. O capital em si para Marx não é a reificação, mas é também, pois determina a relação social de produção que gera a coisa, portanto, se torna fundamental entender o processo de reificação para desvelar o modo de produção capitalista e vice-versa.

Num primeiro momento de sua obra, Marx destaca o duplo sentido ou fatores da mercadoria resultando em valor de uso e valor, afirmando que a riqueza que mantém a sociedade capitalista resulta numa resposta concreta, qual seja: na imensa acumulação de mercadorias. Tal riqueza vai gerando toda a desigualdade social o entendimento da acumulação da riqueza e a divisão da terra, ao final de O Capital - 'da origem do capital' - nos leva a entender todo o desvelamento da essência, a diferença entre essência e aparência, proposto pelos estudos de Marx sobre a reificação. Para Marx a produção, o percurso e a metamorfose da mercadoria é um objeto de estudo necessário ao desvelamento de todo o sistema capitalista⁴⁹. Coerentemente Marx inicia tal desvelamento de O Capital pela materialidade da coisa, da mercadoria e suas relações. Assim afirma: (2010, p. 57):

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

⁴⁸ Goldmann, L. (1979, p. 109) também estuda o que denomina como a análise marxista do valor: [...] "estritamente ligada ao que Marx chama de fetichismo da mercadoria e que Lukács designa sob a palavra reificação".

⁴⁹ Lukács (2003) retoma este argumento de Marx ao analisar o fenômeno da reificação em Histórica e consciência de classe.

O estudo da coisa, de suas relações para Marx designa o estudo da produção capitalista através de seu resultado, a mercadoria e toda a sua forma de apropriação do trabalho humano. Neste sentido, mercadoria gerada pelo trabalho humano serve à acumulação de capital. Portanto, o valor intrínseco das coisas resulta no valor de uso da mercadoria satisfazendo as necessidades humanas. Mercadoria é um objeto externo, clarear a coisa em si no entendimento de Marx, cabe ao método dialético, por sua vez, se faz necessário desvelar o processo de produção da mercadoria para poder desvelar a subjetividade da coisa em si⁵⁰. Nestes termos, o valor de uso de uma coisa somente pode existir em função da utilidade da coisa em si, consistindo em sua capacidade (a coisa) de atender as necessidades, servindo às comodidades humanas. Com base em Butler, Marx destaca: “O valor de uma coisa é exatamente o que ela dá em troca”. Neste raciocínio o valor de uso de uma coisa somente é possível com a utilização e o consumo. Na sociedade capitalista o valor de uso de uma coisa resulta em veículos e materiais de troca e manutenção de todo o sistema. Para Marx:

As propriedades materiais só interessam pela utilidade que dão às mercadorias, por fazerem delas valores-de-uso. Põem-se de lado os valores-de-uso das mercadorias, quando se trata da relação de troca entre elas. O que evidentemente caracteriza essa relação. [...] Como valores de troca, as mercadorias, são antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso. (MARX. 2010, p. 59)

Ao se retirar o valor de uso da mercadoria o que resta é o produto do trabalho humano. Ressalta Marx⁵¹:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato.

Não havendo distinção entre as formas de trabalho, evidencia-se o trabalho oculto, abstrato, aquele que corporificado pela mercadoria já não é mais visível, a coisa em si, a mercadoria resulta ela agora sozinha camuflando todo o conjunto do trabalho humano, porque a mercadoria em si e seu valor de uso e de troca são enaltecidos pela utilidade da coisa e não pelo esforço do trabalho humano. Para Marx o valor de uso ou um objeto, um bem somente possui valor, porque é depositário de todo o trabalho humano abstrato, mas este valor – o

⁵⁰ O método dialético para estudar a coisa mercadoria em si já apontado nos estudos de Marx será retomado e reafirmado mais tarde nas abordagens metodológicas de Lukács (2003) e Kosik (2002).

⁵¹ Id

trabalho humano – não tem valor no sistema capitalista, somente é seu refugio, está subsumido no objeto, portanto, escondido na aparência da coisa em si. Portanto, sem um olhar crítico o que se vê é somente a aparência das coisas, das mercadorias, o produto em si, coisificado revela a sua aparência objetivamente e não a sua essência que, somente pode ser entendida, desvelando todo o processo de produção capitalista. O trabalho humano abstrato está relacionado a toda forma de produção que não é visível, mas inerente a toda a ação do trabalhador⁵², portanto, este – o trabalhador - traz consigo todo o trabalho abstrato, pois seu trabalho não se desvincula de sua existência, daí que é abstrato, pois ao existir e produzir o ser humano se faz no trabalho.

Portanto, a pergunta a ser posta é: como medir a grandeza de seu valor? “Por meio da quantidade da “substância criadora do valor” nele contida, o trabalho. Todo o trabalho humano está depositado no valor da coisa em si, da mercadoria. Toda a força de trabalho da sociedade⁵³, mesmo se constituindo em inúmeras forças de trabalho individuais, resulta em força homogênea de trabalho, pois o que deriva disto é seu resultado, a mercadoria. Para a produção de mercadoria, o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho solicitado para a produção de um valor-de-uso qualquer, em condições de produção, segundo Marx, socialmente normais existentes com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. Aqui se denota a necessária habilidade e qualificação daquele que trabalha para produzir mercadoria circunscrita ao seu valor-de-uso. No entanto, o que pode determinar a grandeza de um valor-de-uso se não a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso. Disto se verifica a grandeza de valor de uso igual ao tempo e quantidade de trabalho humano empregado para a produção da mercadoria. A afirmação de Marx:

... quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para produzir um artigo e tanto maior seu valor. A grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade e na inversa da produtividade do trabalho que nela se aplica. (MARX, 2010, p. 59)

Implica que a quantidade de trabalho é fator determinante da grandeza do valor da mercadoria, mas ao contrário a sua produtividade aplicada, pois a produtividade torna

⁵² Na análise de Goldmann (1979), á luz do pensamento marxista, o trabalho concreto cria valores de uso, o caso do trabalho de um sapateiro, marceneiro, por exemplo. O trabalho abstrato constitui a força muscular, energia, esforço despendido.

⁵³ Para Marx é revelada nos valores do mundo das mercadorias.

dinâmico o tempo de trabalho, mas não determina o quanto se trabalha, posto que o quanto se trabalha está invisível na aparência da coisa, do produto. Nesta senda, de que modo, como, quanto se trabalha é invisível aos olhos e está submetido no valor da coisa produzida, da mercadoria. Portanto, para Marx (2010, p.62):

Uma coisa pode ser valor-de-uso sem ser valor. É o que sucede quando sua utilidade para o ser humano não decorre do trabalho. Exemplo: o ar, a terra virgem, seus pastos naturais, a madeira que cresce espontânea na selva... Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz a própria necessidade geral valor-de-uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem ao valor-de-uso social.

Nesta lógica, um produto pode ser criado para satisfazer as necessidades de seu próprio valor, mas não do valor atribuído à forma mercadoria. Marx se refere que a criação da mercadoria resulta na produção de seu valor de uso, portanto é mercadoria na medida em que possui valor de uso; toda a mercadoria precisa ter um valor de uso no modo de produção capitalista, deve ser utilitária à acumulação da produção. Ao mesmo tempo em que um dado produto resulta em mercadoria quando é transferido a quem servirá como valor de uso intermediado pela troca. Resulta disto que as mercadorias são criadas para gerar continuamente valores de uso; em outras palavras, as mercadorias geram outras mercadorias que alimentam o capitalismo de produção.

Como a mercadoria, na análise de Marx, aparece com um duplo sentido, valor de uso e valor de troca, posteriormente a atividade que resulta na mercadoria, o trabalho, também será apontada por Marx como possuidor de duplo caráter “quando se expressa como valor, não se possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso⁵⁴. Portanto, reafirma que seus estudos foram o primeiros a apontarem a dupla natureza do trabalho contido na mercadoria, nestes termos, desvelar a essência do modo de produção imbuído na produção de coisas. O duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria, para Marx, significa que há diversos trabalhos úteis⁵⁵ embutidos nos produtos e que demonstram a divisão social do trabalho pelas diferentes funções que, cada produtor, ocupa no cenário produtivo da mercadoria. Paulatinamente demonstra a diferença entre aparência e essência da

⁵⁴ Marx aqui exemplifica com a produção de um casaco de linho. O casaco é valor de uso satisfazendo uma necessidade particular, para materializá-lo é necessário um tipo de atividade produtiva, denominado simplesmente como trabalho útil. No entanto, tanto no casaco como no linho estão embutidos outros trabalhos.

⁵⁵ O trabalho útil para Marx se torna uma fonte mais ou menos abundante de produtos em relação à elevação ou a queda de produtividade (p. 68)

coisa em si, do capitalismo, pois o que se vê nem sempre é a realidade concreta. Esta divisão social do trabalho, segundo Marx é condição para que exista a produção de mercadorias, mas o inverso não é condição necessária, qual seja, a produção de mercadorias não necessita obrigatoriamente de divisão social do trabalho. Ressaltando que somente se contrapõem, como mercadorias, produtos de trabalhos privados e autônomos, independentes entre si. (p. 64).

Resulta que o trabalho como gerador de valor de uso, como trabalho útil empregado em cada atividade e serviço para produzir um dado produto, torna-se indispensável à existência humana, reafirmado por Marx que, quaisquer que sejam as formas de sociedade: “é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (2010, p. 65). Neste sentido, o ser humano se faz pelo trabalho útil gerador do valor de uso que deposita na forma mercadoria.

Ao focar a produção mercadoria como objeto útil para o valor das mercadorias, Marx lembra que a grandeza do valor de uma mercadoria representa unicamente a quantidade de trabalho nela contida, portanto, devem, as mercadorias, em definidas proporções, possuir valores iguais. Para desvelar tal enlace é necessário refletir em torno do que é o trabalho contido na mercadoria e, depois, sua quantidade de duração de tempo.

Em relação à mercadoria todo o trabalho para Marx é dispêndio de força humana em sentido físico e neste tipo de trabalho humano cria-se o valor das mercadorias. Marx se refere que todo o trabalho humano assim como a mercadoria produz valor-de-uso. Depreende-se daí, que trabalho e mercadoria dividem o mesmo espaço de materialização da força humana na atividade produtiva e que o valor da mercadoria está diretamente relacionado com a força de trabalho, não significando que ambos prezam o mesmo *status*, haja vista que o trabalho concreto e abstrato do ser humano está submetido à forma mercadoria.

O valor da mercadoria, desta maneira, preserva uma função de ser substância social, pois nela está depositada toda a força do trabalho humano que resulta num dado valor manifestando-se na relação social entre mercadorias, assim se expressa:

As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores-de-uso, de objetos materiais, como o ferro, linho, trigo, etc. É a sua forma natural, prosaica. Todavia, só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor. Por isso, patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuam dupla forma, aquela forma natural e a de valor. (MARX, 2010, p.69)

Nestes termos, para ser mercadoria é necessário existir depositada nela um valor de uso e de troca, assim mercadoria resulta em duplicidade na medida em que atende tantas as necessidades humanas, neste contexto objetos úteis e, quando assume o valor que nela está depositado todo o dispêndio da força de trabalho humanas, resultam em valor mercantil. Marx continua⁵⁶:

As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que são expressões de uma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra.

Aqui observamos a relação entre mercadorias, que obscurece a relação social, ou seja, o trabalho humano empregado na produção. Marx está se referindo a forma do valor ou o valor de troca. Exemplificando que a relação de valor entre duas mercadorias, expressa-se no valor mais simples de uma única mercadoria, a saber⁵⁷: “x da mercadoria A= y da mercadoria B, ou ; x da mercadoria A vale y da mercadoria B; 20 metros de linho = 1 casaco, ou 20 metros de linho vale um casaco.” Neste caminho percebe-se que as relações entre duas ou mais mercadorias é regulamentado pela raiz simples do valor de uma única mercadoria, exponencialmente.

É possível aferir que toda a relação econômica numa sociedade baseada na venda de mercadorias se expressa no cálculo mais simples, qual seja, o que representa o valor de uma dada mercadoria em sua individualidade, lembrando com isto que o valor entre mercadorias se revela na relação que estabelecem com a outra, e assim sucessivamente. Portanto, mercadorias se relacionam, pois dentro do modo de produção capitalista as mercadorias assumem a função de coisas, mesmo reificadas são igualmente humanizadas.

Nestes termos o trabalho humano empregado na produção de mercadorias tem valor quando resulta na forma de objeto, porque mesmo criando valor, ainda não é valor, resulta em valor quando na explicação de Marx “se cristaliza na forma de um objeto”, ou seja, a existência da mercadoria está na mesma medida da existência do trabalho e sua exploração no modo de produção capitalista, na afirmação do autor⁵⁸ "as mercadorias são trabalho humano cristalizado". Portanto, no pensamento de Marx a mercadoria somente é um depositário de

⁵⁶ Id

⁵⁷ Ibid, p. 70

⁵⁸ Ibid, p. 74

valor, pois:

O que sucede à mercadoria ocorre, de certo modo, ao ser humano. O homem se vê e se reconhece primeiro em seu semelhante, a não ser que já venha ao mundo com um espelho na mão ou como um filósofo fichtiano para quem basta o “eu sou eu”. Através da relação com o homem Paulo, na condição de seu semelhante, toma o homem Pedro consciência de si mesmo como homem. Passa, então, a considerar Paulo – com pele, cabelos, em sua materialidade paulina - a forma em que se manifesta o gênero homem. (MARX, 1994, p. 74)

Nestes termos, a consciência de si se dá pela existência do outro, no modo de produção capitalista, o reconhecimento do trabalho humano se dá na mesma medida do reconhecimento do valor da mercadoria, pois é como sua outra face no espelho, o ser se reflete naquilo que produz. Neste contexto é visível que o reconhecimento da materialidade da existência do ser humano no outro depende do reconhecimento de seu semelhante, assim a forma mercadoria por meio da relação valor de tal mercadoria A torna-se a forma mercadoria B ou a corporeidade da mercadoria B resulta no valor da mercadoria A e assim sucessivamente; mercadorias se reconhecem em seus valores. Portanto, uma quantidade de mercadoria contém dada quantidade do trabalho humano empregado em sua produção, é o que Marx denomina “determinação quantitativa da forma relativa do valor”.

Na relação entre mercadorias é possível aferir que nenhuma mercadoria se relaciona consigo mesma como equivalente⁵⁹, não podendo transformar seu próprio corpo em expressão de seu próprio valor, sua relação com outra mercadoria equivalente é fundamental, portanto, a materialidade de outra mercadoria resulta em sua própria forma e valor, pois são equivalentes e se relacionam.

Neste contexto Marx também assevera que o valor de uma mercadoria, o linho, por exemplo, recurso para se fazer casaco, tende a expressar seu valor diferente do seu corpo e das propriedades que resultam no produto derivado do linho (o casaco), tal expressão vem a ocultar uma relação social, isto é denominado “forma relativa de uma mercadoria”. Neste sentido, as propriedades de uma coisa, segundo Marx (2010, p. 79) “não se originam de suas relações com outras, mas antes se patenteiam nessas relações; por isso, parece que o casaco tem, por natureza, a forma de equivalente, do mesmo modo que possui as propriedades de ter peso ou conservar calor”.

Por certo, o corpo da mercadoria, servindo de equivalente, por conta do trabalho

⁵⁹ A forma equivalente no entendimento de Marx significa que a mercadoria é diretamente permutável com outra mercadoria.

humano abstrato, para Marx⁶⁰ “é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão do trabalho humano abstrato”. Tornando o trabalho humano no concreto a manifestação de seu contrário, qual seja o trabalho humano abstrato.

Cabe, neste momento, destacar que o segredo da expressão do valor da mercadoria, resulta na igualdade da equivalência de todos os trabalhos, que sejam úteis, concretos, abstratos, pois depositam em seu bojo a existência humana através do trabalho de modo geral. É possível afirmar que a forma mercadoria tem a forma geral do produto do trabalho humano, ou seja, expressam a materialidade de todo o esforço humano para se auto-reproduzir, a mercadoria e o trabalho humano. Neste sentido, a forma mercadoria também é a expressão das relações dos seres humanos entre si como possuidores de mercadoria, nesta lógica obtemos a expressão de uma relação social dominante, em que, a mercadoria e sua forma definem também as relações sociais através do trabalho.

Para Marx a forma equivalente da mercadoria encontra no dinheiro sua configuração definitiva⁶¹. Mercadoria é igual a dinheiro no contexto de capitalismo de mercado, a produção de dinheiro depende da produção de mercadoria e assim sucessivamente. Ao explicar a forma simples do valor da mercadoria em seu conjunto expressa:

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido da produção de uma coisa útil como propriedade “objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. Em conseqüência, a forma simples de valor da mercadoria é também a forma-mercadoria elementar do produto do trabalho, coincidindo, portanto, o desenvolvimento da forma-mercadoria com o desenvolvimento da forma-valor. (MARX, 2010, p. 83)

Trata-se de dizer que nas fases de produção o trabalho permanece como valor de uso, no entanto, é possível ainda pensar que somente um momento histórico do processo produtivo, quando o trabalho está desprendido da produção, é que a produção de alguma coisa se transforma em mercadoria, quando o valor das coisas produzidas já está determinado e independe da produção. Neste sentido, coincide a produção da mercadoria com a produção da forma-valor. Neste caso o produto do trabalho que é um valor de uso, com seu valor é que

⁶⁰ Ibid, p. 79

⁶¹ É possível lembrar que a mesma discussão, já descrita anteriormente sobre o dinheiro, foi feita nos Grundrisse (2011) e ainda nos argumentos de Engels, F. (2005) quando afirma que se antes o que reinava era a lei da opressão através da espada, este objeto é naturalmente, simbolicamente substituído pelo dinheiro. (Cf. em ENGELS. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução Rubens Eduardo Frias 2. ed. – São Paulo, Centauro, 2005).

transforma o produto do trabalho em mercadoria. Portanto, valor de uso = produto do trabalho + seu próprio valor específico de trabalho = mercadoria, com isso, o trabalho adquirindo a forma mercadoria, resulta na reificação do trabalho humano⁶².

Há ainda apontar que, na explicação da forma extensiva do valor relativo para Marx significa a magnitude do valor da mercadoria que regula as relações de troca. Pode-se pensar da seguinte maneira: quanto vale tal mercadoria é deste valor que as relações de troca serão determinadas. Portanto, não é propriamente dito a relação de dois donos de mercadoria que define a troca, mas o valor atribuído à mercadoria que definirá as relações de troca entre mercadorias e entre pessoas. É lícito supor que trabalho humano se submete ao valor da mercadoria. Para entender melhor, Marx destaca (2010, p. 88):

O valor de uma mercadoria só adquire expressão geral porque todas as outras mercadorias exprimem seu valor do mesmo equivalente, e toda nova espécie de mercadoria tem de fazer o mesmo. Evidencia-se, desse modo, que a realidade do valor das mercadorias só pode ser expressa pela totalidade de suas relações sociais, pois essa realidade nada mais é que a “existência social” delas, tendo a forma do valor, portanto, de possuir validade social reconhecida.

Com efeito, percebe-se a relação social entre as mercadorias e sua existência social é legitimada pelo valor que demonstra ter no mercado. O mundo invertido está em evidência no desvelamento de todo o processo de produção da mercadoria, pois esta começa a ocupar o lugar que deveria ser dos trabalhadores. Para Marx o trabalho é a expressão social do mundo das mercadorias, em outras palavras, o caráter específico do mundo é o caráter humano do trabalho que resulta na materialidade do universo das mercadorias, pois ao trabalhar o ser humano produz, ao produzir, resulta que é atribuído um valor de uso e de troca aos produtos que resultam em mercadorias quando lhes é atribuído um valor social e assim sucessivamente.

Importante também é entender como Marx explica a metamorfose das mercadorias, resultando em dinheiro num sistema de contínua contradição, pois a troca de mercadorias demonstra elementos exclusivos. Mesmo “a diferenciação das mercadorias em mercadorias e dinheiro não faz cessar essas contradições, mas gera a forma dentro do qual elas se podem mover”. (Marx, 2010, p. 131). Neste aspecto o autor destaca a “circulação social”⁶³ das coisas a qual denomina “metamorfose das mercadorias”, Portanto, a esfera da troca significa que a

⁶² Grifo nosso.

⁶³ No sistema econômico capitalista as coisas têm uma posição social que se diferencia, e sobressai ao trabalho humano, segundo os estudos marxianos.

mercadoria chega ao destino do valor de uso, saindo desta esfera para entrar na do consumo. Encontramos a expressão de Marx sobre o valor de troca⁶⁴ :

O processo de troca realiza a circulação social das coisas, ao transferir as mercadorias daqueles para quem são não-valores-de-uso para aqueles perante quem são os valores-de-uso. O produto de uma espécie útil de trabalho é repostado pelo outro. Ao chegar ao destino em que serve de valor-de-uso, a mercadoria saiu da esfera da troca para entrar na esfera do consumo. Só a primeira nos interessa aqui. Temos, portanto, de observar todo o processo do ponto de vista da forma, apenas, isto é, examinar a mudança de forma ou a metamorfose das mercadorias, através da qual se processa a circulação social das coisas.

Logo, no entendimento de Marx a mercadoria, além de encobrir as relações sociais de produção, expressa uma ambiguidade, enquanto valor de uso, demonstra para que serve a mercadoria atendendo as necessidades imediatas dos seres humanos, ou seja, um casaco é produzido para vestir as pessoas. No entanto, enquanto valor de troca a mercadoria já se posiciona na esfera do consumo, portanto, vale o quanto custa em relação a possibilidade de se relacionar com outras mercadorias, se expressa numa quantidade de valor concreta e começa a ter *status* de nobreza na circulação e consumo de produtos⁶⁵.

1.3 A propriedade inerente à mercadoria: fetichismo e seu segredo

Ao estudar o processo de reificação em Marx é evidente e necessário, como demonstrado anteriormente, aprofundamento no estudo da mercadoria, portanto, seguindo a produção textual de O Capital, relacionamos as propriedades inerentes à mercadoria, neste caso, o seu fetiche. De modo que fetiche⁶⁶, do latim *facticius* significa artificial, fictício, objeto material que produz poderes mágicos ou sobrenaturais. Quando trata do fetichismo da mercadoria e seu mistério, Marx faz reflexões em torno do sentido inerente à mercadoria e que nem sempre a olho nu é possível perceber. Destacando que há uma subjetividade a toda mercadoria que traz consigo uma ideologia marcada pelo desenvolvimento capitalista industrial, os produtos vão envolvendo as pessoas no sentido de atender suas necessidades e

⁶⁴ Id

⁶⁵ Na reflexão de Goldmann, em seu ensaio sobre Reificação (1979, p. 121) a partir do pensamento de Marx, o valor de uso demonstra o "aspecto sensível e diverso das coisas naturais ou fabricadas; o valor de troca faz abstração de qualquer qualidade sensível - e comum a todas as mercadorias - só levando em conta diferenças de quantidade". DUARTE (2004) lembra que as mercadorias precisam ter algo em comum e o que lhes aproxima no que Marx afirma é, justamente, a quantidade de trabalho necessária para a sua produção. Posto que para se referir ao valor de troca na perspectiva de Marx é necessário abstrair o conceito de trabalho abstrato, qual seja, a quantidade de trabalho considerado para a produção da mercadoria, ou a força de trabalho. Abstrair essa questão se torna fundamental, pois é tal abstração que permitirá surgir a quantificação e disso a mercadoria potencializada na forma-dinheiro, o qual é = valor de troca.

⁶⁶ Objeto animado ou inanimado. Cf. em FERREIRA, Aurélio B. F. Aurélio. Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba, Posigraf, 2004.

criando dependência social, emocional, econômica. A mesma discussão acerca do valor social dado à mercadoria encontramos em Engels (2005) quando afirma que:

...o modo de produção capitalista introduziu-se numa sociedade de produtores de mercadorias, de produtores individuais, cujo vínculo social era o intercâmbio de seus produtos. Mas toda a sociedade baseada na produção de mercadorias apresenta a particularidade de que nela os produtos perdem o comando sobre suas próprias relações sociais. (ENGELS, 2005, p. 76)

Nesta lógica há um descontrole criado para a contínua circulação de mercadorias, pois essas vão determinando o modo de produção e, ainda, as necessidades humanas. Marx destaca que há um caráter misterioso à mercadoria que não provém de seu valor de uso nem dos fatores determinantes do valor, mas certamente está ligada à expropriação do trabalho humano - sob a propriedade privada - e toda a subserviência deste à condição de objeto do sistema econômico, portanto, o mistério da mercadoria encobre as relações sociais de trabalho⁶⁷. Necessário entender que num sistema capitalista os produtos se transformam em mercadoria, rentáveis aos interesses daqueles que exploram o trabalho humano, é certo dizer que seu valor de uso e troca é superior ao valor do trabalho humano. Assim afirma:

À primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor de uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano. É evidente que o ser humano, por sua atividade, modifica o modo que lhe é útil a forma dos elementos naturais [...] Mas logo que se revela mercadoria, transforma-se em algo ao mesmo tempo perceptível e impalpável. (MARX, 1994, p. 79)

Nestes termos, não é perceptível na mercadoria toda a ideia de trabalho como relação social, pois há um disfarce no produto quando enaltece o trabalho humano com a mesma igualdade do produto; ser humano e mercadoria se equivaleriam em valor de uso. Destaca Marx (1994, p.80): “O caráter misterioso que o produto do trabalho apresenta ao assumir a forma de mercadoria, donde provém? Dessa própria forma, claro. A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores”.

Como efeito, a mercadoria encobre as relações sociais do trabalho humano, pois ao transformar-se em objeto útil e vendável que satisfaz as necessidades humanas - tais

⁶⁷ O que é encoberto é aquilo que não está velado, portanto, a essência não se evidencia pela plasticidade da mercadoria imposta pelo capitalismo.

necessidades também são geradas pelo sistema capitalista - por certo, necessário ao uso de todos, gradativamente vai 'esfarelando' a possibilidade de entender um trabalho humano por trás da mercadoria ⁶⁸ “por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtos e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente”. Importante destaque há que se fazer que ao encobrir a análise da totalidade⁶⁹ do processo de produção capitalista, a produção de mercadoria ou o modo como é velada, por ter um valor social acima do humano, interfere na possibilidade de o trabalhador entender-se alienado dentro do seu próprio processo de trabalho.

Marx designa como dissimulação, pois através disto, os produtos do trabalho resultam em mercadorias, coisas sociais, sendo necessárias se transformam em propriedades fundamentais ao uso e aos sentidos. Porque a impressão de uma coisa perceptível ao olhar não se apresenta subjetivada a esta observação, mas como algo fora do campo de visão, portanto, sem complexidade ao olhar, pois a objetividade da coisa observada é que evidencia o que é. Neste sentido, Marx aponta a dificuldade do olhar humano perceber toda a subjetividade do produto e suas relações, pois envolvida com sua funcionalidade, praticidade, o ser humano esquece que pode existir outras informações; a dificuldade de entender a essência do processo de produção de mercadoria. A máxima reflexiva poderia ser: nem sempre as coisas são como se apresentam ao olhar humano ou as aparências enganam.

Denota-se daí um fetichismo, pois as mercadorias obtendo o mesmo valor que o ser humano e, por certo, podendo imaginariamente se relacionar, transformam-se em algo de imenso valor, acima de qualquer relação social subjetivamente colada a sua existência, mas completamente invisível ao olhar do ser humano alienado. Elas - as mercadorias - criam e recriam seu mundo mágico à ótica humana, pois ao responderem as necessidades humanas exaltam a sensação de que todas as coisas humanas podem ser resolvidas quando se compra uma mercadoria. Assim descreve Marx (1994, p. 81):

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar uma símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias.

⁶⁸ Ibid, p. 81

⁶⁹ A categoria totalidade é inerente a toda a análise marxista do capitalismo.

É lícito afirmar que ao analisar o processo de reificação, portanto, o desvelamento do processo de produção de mercadorias, não se pode desconectá-lo do fetichismo, pois está univocamente conectado à mercadoria, gerando para a vida do ser humano uma possibilidade mágica de solução de todos os problemas. Com efeito, na lógica capitalista, produtos têm autonomia e geram necessidades e mais necessidades, são independentes de outros produtos, pois resultam em utilidade para o uso humano. Marx denomina que o conjunto dos trabalhos individuais que geram produtos formam a totalidade do trabalho social imperceptível ao olhar do ser humano fixado unicamente no resultado da produção, qual seja, a mercadoria.

Na medida em que os produtos vão se interligando em funções que se complementam, processam-se os contatos sociais entre os produtos, assim os trabalhos privados que geram produtos atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, numa cadeia de relações entre produtos e não mais humanos, numa grande rede de conexões entre necessidades, novas gerações de produtos num contexto amplo de mercadorias.

Neste caminho as relações sociais entre as seres humanos subjazem às relações sociais entre as coisas “... as relações sociais entre os trabalhos privados aparecem de acordo como o que realmente são como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos e seus trabalhos” (MARX, 1994, p. 82). Neste sentido, as coisas têm uma vida própria diferente e mais importante que as relações entre o trabalhador, seu trabalho e trabalhadores entre si. Destarte, é possível entender que as relações entre as pessoas são reificadas, pois se tornam relações materiais entre pessoas, que se relacionam materialmente, ou seja, num contexto de coisas, na mesma medida em que as coisas revelam ter relações sociais e, portanto, a totalidade das relações entre pessoas e seu trabalho fica imperceptível.

Os produtos têm duplo caráter social: de acordo com sua utilidade, satisfazendo as necessidades sociais, firmando-se como parte da totalidade do trabalho; e ainda satisfazendo múltiplas necessidades de seus próprios produtos, pois interligados que estão se complementam criando gerações e gerações de interdependências. Em outras palavras, num contexto de mercadorias não há a existência da utilidade de um produto por si só, necessita de seus periféricos, de suas complementaridades que somente podem se integrar adquirindo outros produtos num ciclo contínuo de produção, consumo e venda. Com efeito, outros produtos precisam gerar novos produtos.

Necessário destacar que para Marx os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores, pois aos seus olhos são simples aparência material do trabalho humano, não há uma complexidade inferida e estes. Ao contrário:

Ao igualar na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes de acordo com sua qualidade comum do trabalho humano. Fazem isto sem o saber. O valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. (MARX, 1994, p. 82)

Mais tarde, a partir do momento que começam a questionar o valor de seus trabalhos e a necessidade das mercadorias para a vida cotidiana, os seres humanos procuram decifrar o significado do hieróglifo, descobrir o segredo de sua própria criação social, pois a conversão dos objetos úteis em valores é, como a linguagem, um produto social dos homens. Ao entendimento marxiano, tudo resulta num chamado 'hieróglifo social'. Destaque há de ser feito que a possibilidade de questionar seu próprio processo de produção de mercadorias está na mesma medida que começam - os seres humanos - a se sentir insatisfeitos com seu próprio trabalho e buscam um modo de libertação do sistema de opressão e exploração do trabalho. É comum que os seres humanos alienados de sua condição de trabalho, do processo produtivo de seu trabalho, não percebam o valor do produto e o igualam suas diferentes produções com o que é comum no trabalho humano. Há um véu no valor dos produtos e que, posteriormente, aprendem a descobrir o segredo dos valores e passam a entender sua criação social. Nesse sentido, ao descobrir que no valor da mercadoria está depositado todo o esforço do trabalho humano podem, contudo, começar a entender a totalidade do processo de produção de mercadorias e, na mesma medida, todo o processo de exploração capitalista.

O produto assume um valor de mercadoria, pois ele se identifica como trabalho humano resultando nos produtos uma forma de valor. “Na realidade, a condição de ter valor só se fixa nos produtos do trabalho quando eles se determinam como quantidade de valor”⁷⁰. Significando um valor atribuído pelo ser humano a especificidade de seu esforço de trabalho depositado no produto e gerando quantidade de mercadorias. Por certo, a atividade social, segundo Marx, possui a forma de uma atividade das coisas cujo controle se encontra, ao invés de se controlarem. Controladas por um sistema mais amplo de alta produtividade. As coisas estão neste sentido sob o controle de algo e nunca se controlam, se auto-regulam. As coisas determinam o modo de produção, daí que pode-se entender a coisificação do ser humano em

⁷⁰ Ibid, p. 83

seu próprio ambiente de trabalho.

Portanto, um segredo oculto da mercadoria resulta no não desvelamento do tempo de trabalho humano empregado para produzir produtos como afirma Marx (1994, p. 84): “A determinação da quantidade do valor pelo tempo do trabalho é por isso, um segredo oculto sob os movimentos visíveis dos valores relativos da mercadoria”. Por certo, valores relativos, porque nunca absolutos, de todo esforço empregado pelo ser humano na produção de coisas. Oculto sob movimentos visíveis, pois o que se apresenta como valor real é somente um valor relativo da mercadoria, nunca seu valor absoluto, com efeito, nunca equivalente a todo processo de trabalho humano empregado para produzir produtos.

Parece acertado dizer que a forma aprimorada do mundo das mercadorias vai dissimulando o caráter social dos trabalhos privados, esta forma significa o dinheiro atribuído como valor de uso e troca de mercadorias, assim Marx assevera⁷¹: “É, porém, essa forma acabada do mundo das mercadorias, a forma dinheiro, que realmente dissimula o caráter social dos trabalhos privados e, em consequência, as relações sociais entre os produtos particulares, ao invés de pô-las em evidência”. Essa forma requintada de mercadorias que é o dinheiro determina valores à produção humana e tornando todas as coisas, igualmente reificando toda relação social⁷². São estas formas que demonstram a categoria da economia capitalista burguesa como apresenta Marx⁷³:

São formas de pensamento socialmente válidas, portanto objetivas, ajustadas às relações desse modo de produção historicamente definido, a produção de mercadorias. Todo o mistério do mundo das mercadorias, todo sortilégio e magia que enevoam os produtos do trabalho, ao assumirem estas a forma de mercadorias, desaparecem assim que examinamos outras formas de produção.

Historicamente definido, pois Marx vai sempre relacionar a origem das desigualdades sociais, classe com o entendimento da acumulação primitiva, com a propriedade privada e que, revela a expropriação contínua do trabalho humano, em prol da produção de produtos para atender a uma classe específica.⁷⁴ Ao serem expostas, examinadas outras formas de produção, o véu que encobre o mundo das mercadorias é esmiuçado para revelar as formas de

⁷¹ Id

⁷²Cf. em Grundrisse e Manuscritos Econômico-filosóficos. Cabe, pois enfatizar que para Marx, como já descrito anteriormente, o dinheiro no modo capitalista de produção é mercadoria imortal, portanto, vínculo de todos os vínculos; a mercadoria, o capital reificado e nesta perspectiva igualmente o ser humano trabalhador reificado.

⁷³ Ibid, p. 85

⁷⁴ Cf. em MARX, Karl. **A origem do capital**: a acumulação primitiva; tradução de Klaus Von Puchen. - 2.ed. - São Paulo: Centauro, 2004.

exploração do trabalho humano. Neste sentido é possível entender a afirmação de Marx (1994, p. 103) que "o capital é uma relação entre pessoas, relação esta que se estabelece por intermédio das coisas"⁷⁵. Nessa senda, quando se desvela o valor de um dado produto tecnológico, no que se refere a subjetividade inata torna-se possível perceber toda a exploração da mão-de-obra humana para atender aos interesses de uma pequena minoria da classe abastada.

A partir desta reflexão a dependência acerca dos produtos impõe aos mesmos uma característica quase que mágica ante a intervenção humana, pois a dependência assume, no sistema social, uma função de engrenagem para que as coisas funcionem perfeitamente, sendo o ser humano subsumido à condição de objeto, de uso do produto e não ao contrário. Quando os produtos assumem no sistema capitalista, a função de mercadoria, revelam um sistema mais amplo de dependência não unicamente entre um ou outro produto, mas um sistema, nunca cadeia de relações de dependência e que colocam o ser humano na esteira da dependência daquilo que ele mesmo criou; uma triste dialética, ser oprimido pela sua própria criação. Marx assim descreve:

A dependência pessoal caracteriza tanto as relações sociais da produção material, quanto as outras esferas da vida baseada nesta produção. Mas, justamente porque as relações de dependência pessoal constituem o fundamento social incontroverso, não se faz mister que os trabalhos e os produtos assumam feição fantasmagórica, diversa de sua realidade. Elas entram na engrenagem social, como serviços e pagamentos em produtos. A forma diretamente social do trabalho é aqui a forma concreta do trabalho, sua particularidade, e não sua generalidade abstrata como ocorre com a produção de mercadorias. (MARX, 1994, p. 86)

Nestes termos, não se percebe mais o trabalho pelo tempo dedicado, mas unicamente pela forma do produto realizado, pelo tempo, pois produto pronto igual esforço de trabalho invisível. Numa concepção de trabalho associado Marx faz uma analogia ao trabalho em família⁷⁶ que são produtos diversos, mas não se confrontam como mercadorias, pois não competem. Outro exemplo concreto é que o produto gerado numa dada associação resulta num produto social, pois seus benefícios são utilizados por todos. Assim ressalta⁷⁷: "... o produto total é um produto social. Uma parte desse produto é utilizado como novo meio de produção. Continua sendo social. A outra parte é consumida pelos membros da comunidade.

⁷⁵ Id, Op. cit.

⁷⁶ No período descrito por Marx, as famílias camponesas produziam inúmeros tipos de produtos decorrentes de sua força de produção.

⁷⁷ Ibid, p. 87

Tem, portanto, de ser distribuída entre eles". Neste sentido, Marx está esclarecendo que o produto é resultado do esforço da coletividade, portanto é justo que seja usufruído por todos os seus produtores, pois seus esforços são demonstrados não unicamente na estética do produto, mas no tempo de trabalho empregado na produção que deve ser igualmente dividido pelo esforço de todos.

Portanto, o homem individual não se libertou do domínio da escravidão, das relações primitivas de produção. Destaca o autor que a relação social e produção tendo validade numa sociedade de produtores de mercadorias, que tratando seus produtos como mercadorias – pois vendáveis e supervalorizadas além do esforço humano – determinam valores para venda, comparando a partir da estética das mercadorias, sua aparência e, o trabalho particular dos produtores, convertido à homogeneidade do produto, portanto, resulta igualmente em coisa. Descreve ⁷⁸:

Povos comerciantes, propriamente, só existiram nos interstícios da antiguidade, como os deuses de Epicuro que habitavam nos intermúndios ou os judeus que vivem nos poros da sociedade polonesa. Aqueles organismos de produção da sociedade antiga são bem mais simples e transparentes que o burguês; mas, ou assentam na imaturidade do homem individual que não se libertou ainda do cordão umbilical que o prende a seus semelhantes na comunidade primitiva, ou se fundamentam nas relações diretas de domínio e escravidão.

Neste aspecto Marx está afirmando que, houve uma relação mais transparente à produção de artefatos humanos na antiguidade, no entanto sob os auspícios da exploração da mão-de-obra escrava. Sua libertação deste ciclo contínuo de alienação, dependência, escravidão para Marx somente ocorrerá quando (MARX, 1994, p. 88) “as condições práticas das atividades cotidianas do homem e representem normalmente, relações racionais, claras entre os homens e entre estes e a natureza”.

O autor aponta que a economia política estudou estas questões, mas de modo incompleto, nunca se perguntando por que ocultam e (MARX, 1994, p. 89) “por que o trabalho é representado pelo valor do produto e a duração do tempo de trabalho pela magnitude desse valor”, posto que não era e não é de interesse da economia política dominante a libertação dos oprimidos. Na mesma reflexão da economia na modernidade, Lukács (2003) retorna à crítica da ciência tradicional que, pelos limites do pensamento burguês, não consegue analisar a totalidade das coisas e, portanto, é limitada. Para Marx é nítido que o processo de produção domina o homem não o contrário. Esse domínio para a

⁷⁸ Ibid, p. 88

consciência burguesa é tão natural⁷⁹ quanto o próprio trabalho produtivo. Neste aspecto o produto em si, resultado do trabalho humano é super valorizado em detrimento de seu esforço de produção, neste viés o produto possui uma vida acima do valor representado pela vida do ser humano trabalhador. Denota-se daí que o produto obtendo um preço acima do valor do trabalho humano - no processo de produção capitalista - possui uma vida superior à existência humana, criando junto com sua estética-forma uma aura de independência além do domínio humano. Marx explica, ainda, a visão ingênua e tendenciosa dos economistas da época :

A polêmica monótona e estulta sobre o papel da natureza da criação do valor-de-troca, além de outros fatos, demonstra que uma parte dos economistas está iludida pelo fetichismo dominante no mundo das mercadorias ou pela aparência material que encobre as características sociais do trabalho. (MARX, 1994, p. 91)

Tais economistas como que enfeitiçados pela aparências das coisas. É o culto à mercadoria, ao fetiche demonstrado pelo produto que resulta em mercadoria.

Na obra de Marx a mercadoria é o mais elementar e também requintado objeto da produção burguesa, certamente, não com as características que demonstra ter neste século, pois na mesma medida em que o capitalismo se aperfeiçoou, as mercadorias seguem caminhando com fidelidade às demandas do mercado no século XXI. É perceptível na análise de Marx que as mercadorias ou seu valor de troca se constituem como superiores ao valor do trabalho humano. Historicamente a mercadoria vem se metamorfoseando e surgindo em formas cada vez mais requintadas e se, antes o trabalho humano já era invisível ao olhar do próprio trabalhador, quiçá na era das profundas mudanças tecnológicas, na era do capitalismo de mercado internacional, do requinte das formas das mercadorias resultado de diferentes técnicas aplicadas em dada produção e ainda das diferentes faces do marketing que exalta o produto acima de qualquer produção humana. Se antes a invisibilidade do trabalho humano já era fator evidente nas reflexões de Marx, como é possível pensar na complexidade dos meios aprendidos para valorizar um dado produto? Ao exaltar continuamente e, ainda, com técnicas requintadas de publicidade, para persuadir o consumidor à venda de dado produto, qualquer que seja a possibilidade de que os olhos se abram mais para refletir além da coisa, será mero colírio para resolver um grau de catarata elevado. Em outras palavras, a superação da invisibilidade do trabalho humano é um fator determinante para que o fetiche da mercadoria seja algo de menor valor.

⁷⁹ Haja vista que a humanidade tem uma inclinação à exploração. Cf. MARX, Karl. (2004)

Para Marx a economia moderna desdenha essas ilusões do fetichismo considerando, possivelmente, algo desnecessário de se refletir, mas para o autor se as mercadorias pudessem falar - e ao pensarmos atualmente, muitas mercadorias já podem falar porque são programadas para tal função - diriam que seu valor de uso pode ser muito interessante aos homens. Assim descreve:

Nosso valor-de-uso pode ser interessante aos homens. Não é nosso atributo material. O que nos pertence como nosso atributo material, é nosso valor. Isto é o que demonstra nosso intercâmbio com coisas materiais. Só com valores-de-troca estabelecemos relações umas com as outras. (MARX, 1994, p.92)

Na medida em que as mercadorias se tornam necessárias ao uso dos seres humanos em função daquilo que oferecem, como facilidades na vida cotidiana, percebe-se uma relação destas com outras mercadorias, uma cadeia de interdependência que obriga o ser humano a um comportamento de consumo; com efeito, cria-se a ilusão de que somente obtendo dada mercadoria e outras mais, poderá resolver todas as suas necessidades. Portanto a mercadoria não tem valor como material isolado, mas como valor de troca e de uso, interferindo na vida do ser humano continuamente. Na reflexão de Marx o valor de uso e de troca nunca dependem das propriedades materiais, trata-se de uma relação social à existência das coisas em si. A priori o valor de uso vai se realizando para as pessoas sem a troca, através da relação direta das coisas e das pessoas, mas o valor se realiza mediante a troca, ou seja, ele se evidencia e se concretiza através de um processo social. Depreende-se daí que a relação social⁸⁰ é que define o valor de uso e de troca, no entanto, o processo social alienado das condições inerentes ao processo produtivo e que resulta num dado produto é que, enaltece a coisa superior ao ser humano; posto que a mercadoria sempre tem maior valor.

A metamorfose das coisas resulta de uma passagem da forma para outra, assim a mercadoria na modernidade incrementa o seu espaço, qual seja, a esfera do consumo, pois chega ao objetivo de seu valor-de-uso e poderá ser comprada, transformada em outra coisa, qual seja, o dinheiro, que se transforma em coisa através das mercadorias e seus valores-de-uso e, nele está embutido todo o trabalho produtivo, mas velado. Com efeito, podemos afirmar que o grande espaço da circulação das mercadorias é o espaço onde elas adentram ao consumo e se metamorfoseiam continuamente em dinheiro, decorre disso - numa breve metáfora - que já não mais se percebe o objeto mercadoria, somente o objeto, a coisa

⁸⁰ Não esqueçamos que a mercadoria na reflexão marxiana, tem um status de relação social.

dinheiro. Como nos lembra Marx “para troca de mercadoria por dinheiro, deixa-se de ver o que deve ser visto, isto é, o que se passa com a forma”⁸¹. É possível aferir, contudo, que o processo de troca de mercadoria ocorre através de duas metamorfoses opostas e complementares, ou seja, a mercadoria que resulta em dinheiro e dinheiro expressa e reconverte-se em mercadoria, e os momentos desta transformação, significam as diversas ações dos donos da mercadoria, o ciclo do capital demonstrado em Marx: venda, troca de mercadoria por dinheiro; compra, troca do dinheiro por mercadoria, e unidade de ambas as transformações, vender para comprar”⁸² Vale ressaltar novamente que o dinheiro nunca deixa transparecer o tipo de mercadoria nele embutido. Assim nos releva Marx:

Com esta metamorfose, apaga a mercadoria qualquer vestígio de seu valor-de-uso natural e do trabalho útil particular que lhe deu origem, para se transformar na materialização uniforme e social de trabalho humano homogêneo [...] Qualquer mercadoria, ao assumir a forma dinheiro, é igualzinha a qualquer outra. Dinheiro pode ser excremento, mas excremento não é dinheiro. (MARX, 1994, p. 85)

Isto posto, pode-se entender que o ciclo que transforma mercadoria em dinheiro, transforma também todo o trabalho produtivo em força homogênea e descaracterizado, ou seja, um protótipo, a mercadoria, resulta em outro protótipo, o dinheiro, que resulta em novas coisas dinheiro, para que sua contínua circulação anule completamente a forma trabalho e quando chega ao seu objetivo final seu uso que foi conquistado pela coisa dinheiro, já não mais exista força de trabalho, trabalhador, divisão social do trabalho e, tampouco, natureza explorada. Tudo é obnubilado para manter a circulação de mercadoria se metamorfoseando numa contínua coisa sem identidade, mantendo-se desse modo tende a fortalecer o capitalismo de consumo contínuo e exacerbado. Para o ser humano trabalhador sem visão crítica não interessa qualquer atributo da mercadoria, ou seja, como ela chegou ao mercado, o quanto de esforço do trabalhador foi depositado, o que vale é o seu valor-de-uso, o quanto vale em dinheiro e como atenderá suas necessidades, todo o resto é fútil e desnecessário o esforço para desvelar, já que não consegue enxergar. Para o detentor dos meios de produção, manter todo o processo velado é missão para a continuidade da expropriação e renda, garantindo assim, sua ilusória eternidade.

Neste percurso de circulação de mercadoria e transformação em dinheiro sua primeira

⁸¹ Id, op. cit.

⁸² Ibid, p. 132.

metamorfose resulta na mutação da última em outra mercadoria; um ciclo dialético, início-fim-início. Porque a compra de dada mercadoria é também a venda de uma outra mercadoria. Neste sentido, representa a venda e também mercadorias que podem ser compradas.⁸³

Para Marx há uma metamorfose total da mercadoria, como transformações opostas mais ampliadas, assim explica:

A mercadoria experimenta, sucessivamente, duas transmutações opostas: a mercadoria vira dinheiro e o dinheiro vira mercadoria, e, paralelamente, o mesmo possuidor de mercadoria desempenha os papéis de vendedor e comprador. Não há imutabilidade de função, mudando as pessoas continuamente de papel, na circulação das mercadorias. (MARX, 1994, p. 138)

É possível refletir que, com a circulação de mercadorias também ocorre a circulação dos produtos do trabalho humano, demonstrando conexões sociais que são, como afirmado anteriormente, invisibilizadas pela forma mercadoria-dinheiro, rompendo com as limitações individuais e locais da troca de mercadorias desenvolvendo ao que Marx vai denominar "a circulação dos produtos do trabalho humano"⁸⁴. Nesta lógica, o dinheiro não desaparece completamente ao sair do ambiente da metamorfose das mercadorias, somente se cola em qualquer outro lugar de circulação que as mercadorias já não ocupam, continuamente se fixa em seu ciclo de manutenção da troca de mercadorias, podendo, em dado momento, move-se para outro contexto de circulação em que as mercadorias ainda não se fizeram dinheiro.

No entanto, para o autor, na metamorfose há uma contradição imanente à mercadoria, que é evidenciada no trabalho privado, o que entendemos contudo como a 'reificação'. Assim, afirma:

A contradição imanente à mercadoria, que se patenteia na oposição entre valor-de-uso e valor, no trabalho privado, que tem, ao mesmo tempo, de funcionar como trabalho social imediato, no trabalho concreto particular, que, ao mesmo tempo, só vale como trabalho abstrato geral, e que transparece na oposição entre personificação das coisas e a representação das pessoas por coisas – essa contradição imanente atinge formas completas de manifestar-se nas fases opostas da metamorfose das mercadorias. (MARX, 1994, p. 139)

Nesta perspectiva, ao relatar o percurso do dinheiro na circulação, destaca a metamorfose da mercadoria e suas facetas, construídas na exploração do trabalho humano

⁸³ Cf. MARX, Karl (2004, p.137). Citando Mercier de La Rivière, o imperador Vespertino – “o dinheiro representa, em nossas mãos, as coisas que podemos desejar adquirir e, ainda, as que vendemos por este dinheiro. Lembrando que o citado imperador destacou que o dinheiro não cheira. Neste entendimento não tem nada para ser cheirado e questionado deve ser usado para comprar e vender o que for necessário, portanto, o dinheiro transformado em pura coisa sem vida, mas que deve seguir seu percurso natural; vender e comprar continuamente. No caso do imperador ele à época usava dinheiro obtido através da tributação relativa de latrinas e mictórios.

⁸⁴ Ibid, p. 139

para se manter e sempre fortalecer a produção capitalista.

1.4 Reificação e a fórmula trinitária à produção de mercadorias

Marx retoma a questão da reificação⁸⁵ quando explica no capítulo XLVIII de O Capital (2008) sobre a fórmula trinitária do capitalismo de mercado, sendo o capital não uma coisa em si, mas determina a relação social de produção que gera coisas. Esta lógica materializada em fórmula trinitária (capital-juro, terra-renda, trabalho-salário, eliminando o lucro, forma da mais valia que caracteriza o modo capitalista de produção) desponta numa característica importante à leitura das relações de produção, qual seja, que o capital são os meios de produção convertidos em capital, assim é monopolizado por parte da sociedade.

Aponta:

... o capital não é coisa, mas determinada relação social de produção, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, e essa relação se configura numa coisa e lhe dá caráter social específico. O capital não é a soma dos meios de produção materiais e produzidos. O capital são os meios de produção convertidos em capital, os quais em si não são capital como o ouro ou a prata em si, tampouco são moeda. São os meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos e condições de atividade da força de trabalho os quais se tornam autônomos em oposição a força de trabalho viva e, em virtude dessa oposição, se personificam no capital. O capital são os produtos gerados pelos trabalhadores e convertidos em potências autônomas dominando e comprando os produtores, e mais ainda são as forças sociais e a forma do trabalho com elas conexas, as quais fazem frente aos trabalhadores como se fossem propriedades do produto deles. Temos aí, portanto, determinada forma social, envolvida numa névoa mística, de um dos fatores de um processo social de produção fabricado pela história. (MARX, 2008, p. 1077-1078)

A partir deste contexto, vejamos como Marx explica a fórmula trinitária: capital-terra-trabalho. No primeiro, o capital descrito acima o trabalhador se reduz a coisa, pelo processo produtivo que gera mercadorias, portanto, seu trabalho também é vendável como coisa e como força de produção. Os produtos se transformam em formas autônomas que definem o estado de dominação junto aos produtores de mercadorias. Nesta afirmação de Marx podemos retirar várias inferências importantes, 1. Meios de produção convertidos em capital; 2. Meios de produção cujo monopólio é de uma parcela da sociedade; 3. Tanto produtos como força de trabalho são autônomas, desconsideram a força de trabalho viva, assim há uma personificação do capital, pela vida própria, detém produtos que dominam e compram produtores. Toda esta expressão social está imersa num véu de mística indecifrável e que é continuamente reproduzido pela história das relações sociais dentro do sistema capitalista de

⁸⁵ Cabe aqui apontar que Marx faz uma análise crítica da fórmula trinitária, pois trata-se de uma teoria burguesa.

produção e consumo. Na explicação da origem do capital Marx (2008) citando Wakefield, destaca que ele descobriu que, em lugar do capital ser uma coisa, é antes de tudo uma relação entre as pessoas, que é estabelecida através das coisas. Reafirma que (2008, p. 103) : "os meios de produção e subsistência que pertencem ao produto imediato, ao trabalhador mesmo, não são capital. Somente se convertem em capital quando servem de meios para dominar e explorar o trabalho". Portanto, a terra é uma 'coisa' a ser explorada, daí a reificação da própria terra como gênese e da origem do capital. No entanto, há uma diferença substancial de uma terra para a outra aquela que é mais fértil produz mais vantagens para o dono das terras.⁸⁶ Portanto, a fertilidade absoluta da terra resulta que certa quantidade de trabalho se converte em algum produto, mesmo ainda que condicionado à fertilidade natural da terra, mas o uso de determinados produtos pode resultar em terra mais fértil⁸⁷, traz vantagens para o possuidor da força de trabalho mais produtos investidos para fertilizar mais a terra. É possível encontrar uma raiz dessa submissão à terra ao lucro, na origem do capital, afere Marx (2008, p.46):

Os despojos dos bens para a igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a pilhagem dos terrenos comunais, a transformação usurpadora e terrorista da propriedade feudal e mesmo a patriarcal, em propriedade privada moderna, a guerra às cabanas forma os processos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram a terra para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e entregaram à indústria das cidades os braços dóceis de um proletariado sem lar nem pão.

Aqui se evidencia um item da fórmula trinitária, terra- renda. Por conseguinte temos o terceiro item da trindade, que para Marx é 'mero fantasma'⁸⁸: o trabalho, pois a sua interpretação é um mero coadjuvante sem valor a ser reconhecido pelos donos da força de trabalho, portanto, um fantasma, porque está invisibilizado nos produtos, na formamercadoria, no consumo. Embora de um grande valor à leitura de Marx e todos os seus estudos⁸⁹, afirma que Hegel esqueceu ou velou a exploração do trabalho inserido no modo de produção capitalista. Assim descreve o trabalho:

⁸⁶ Marx se apóia nas afirmações de Ricardo, Principles, (p. 62), cuja vantagem do solo mais fértil... se transfiram do agricultor ou do consumidor para o dono das terras" Id.

⁸⁷ O fértil na leitura de Marx diz respeito unicamente aos produtos empregados para acelerar o processo produtivo no cultivo da terra, não significa em nosso entender que a terra em longo prazo se tornará mais fértil ainda é necessário entender que o processo acelerado de produção pode trazer prejuízos inestimáveis a terra, causando por sua vez um prejuízo ambiental muito maior. Neste sentido, embora a leitura de Marx não seja ambientalista (como os movimentos ambientalistas que encontramos atualmente), em função do período vivido, não é difícil negar que sua leitura acerca da coisificação da terra para gerar lucro ao capital é de um valor considerável e traz profundas análises, pois traz no bojo da exploração da terra, a produção de mercadorias e a reificação do ser humano.

⁸⁸ Cabe aqui ressaltar que o termo fantasma adotado por Marx se refere à invisibilidade do trabalho submetido ao sistema capitalista de produção, e não na negação do trabalho no olhar.

⁸⁹ Inclusive quando questiona o posicionamento de Hegel como mera contemplação, pois o valor de Hegel foi reconhecer o trabalho e identifica-o como a realização da atividade humana, como o ser humano se realiza no trabalho.

...simples abstração, sem existência de per si, ou, no sentido que se lhe dá atividade produtiva que o homem em geral exerce e com que efetua o intercâmbio material com a natureza; atividade despojada de toda forma social e de toda a especificação, em sua existência natural pura, sem depender da sociedade, separada de todas as sociedades e reduzida a manifestação e afirmação da vida comuns ao homem ainda não social e ao homem, seja como for, socialmente determinado.(MARX, 2008, p. 1078)

Neste sentido, o trabalho assalariado e a propriedade fundiária são historicamente determinadas⁹⁰, portanto, a fórmula trinitária é fundamental para o entendimento da submissão do trabalho e do trabalhador ao modo de produção capitalista e como se vão coisificando as pessoas e humanizando as coisas. Fundamental ainda situar estas questões ao modo de produção capitalista moderno que resulta em capital-juro, propriedade fundiária, propriedade privada da terra, da renda (fundiária), trabalho assalariado. Encontrando coesão, nesta fórmula, as fontes de renda. Para Marx, tanto o capital, como o trabalho assalariado resultam em formas “sociais historicamente determinadas” - como já descrito anteriormente -, nesta lógica do trabalho e da terra, monopolizada estão em correspondência com o capital, pertencendo a igual formação econômica da sociedade moderna.

Com efeito, cabe lembrar que nos Manuscritos Econômico-filosóficos⁹¹ Marx já dá destaque à condição da renda de terra que estaria diretamente relacionada ao monopólio, lembrando os apontamentos de Smith que “a quantidade da terra depende de relação com a fertilidade”⁹². Contrapondo-se a isto ao afirmar que: "A renda da terra é estabelecida pela luta entre arrendatário e proprietário fundiário. Por toda a parte encontramos reconhecidas na economia nacional, a oposição hostil dos interesses, a luta, a guerra, como o funcionamento da organização social". (MARX, 2008, p. 64).

Analisando mais a fundo a fórmula revelada por Marx obtemos que o produto do trabalho assalariado resulta numa coisa, porque desprovida de qualquer especificidade, detalhe desnecessário ao olhar do leigo e que é lançada ao mundo para ser consumida. Gerando mais renda para o dono do capital e mais expropriação da força de trabalho do trabalhador. Cabe ressaltar, contudo, que a coisa em si não é somente o produto, seu resultado a mercadoria, mas o próprio trabalhador e sua força de trabalho, pois ao serem

⁹⁰ Determinadas porque, como revela Marx ao final de O capital, “A origem do capital”, a acumulação primitiva que pertenceu a pré-história do mundo burguês, já desponta como processo historicamente determinado nas sociedades feudais e primitivas. Tal acumulação origina a forma capitalista de exploração do trabalho. Cf. em MARX, Karl. A origem do capital: acumulação primitiva; tradução de Klaus Von Puchen. – 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

⁹¹ MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 2. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008. Nestes estudos Marx faz um crítica contínua a economia nacional e sua visão linear de interpretar as relações capitalistas.

⁹² Ibid, p. 63

prototipados pela produção moderna, exclui-se com tudo isto, qualquer sinal de humanização na força do trabalhador, gerando a coisa, trabalho e trabalhador que podem ser usados, manipulados, expropriados, alienados. Neste momento Marx retoma e enfatiza o processo de reificação. Assim explica Marx :

Na fórmula capital-juro-terra-renda fundiária, trabalho-salário, aparecem capital, terra e trabalho como fontes, respectivamente, do juro (posto no lugar de lucro), da renda fundiária e do salário, que deles seriam produtos, frutos. Temos aí, de um lado, a razão, a causa e, do outro, a consequência, o efeito, apresentado-se o produto de cada fonte particular como coisa que ele gera e lança ao mundo. (MARX, 2008, p. 1079)

No sentido em que Marx aponta tudo é coisificado para se submeter à lei do capital, o que resta é tanto o trabalhador quanto o trabalho – esforço da atividade do trabalhador, portanto, cheio de vida e de especificidade - retirados de sua natureza humanizada, esquecidos completamente para adentrarem, junto com as demais produtos, mercadorias, à condição de coisa, subsumidos pelos interesses amorfos do sistema capitalista de produção.

A razão de tudo é o modo de produção capitalista, sua causa o juro que traz consequência à terra e o feito à renda fundiária, o salário, o produto de cada raiz particular resulta em coisa, sem distinção. Pergunta - se Marx: "Como pode a terra gerar valor? Responde-se: a terra sendo um agente de produção, um valor-de-uso - pois sua riqueza natural é utilizada para determinados fins e em consequência ainda é vendável – pois gera outros produtos materiais, como trigo que é vendável; terra = coisa a serviço dos interesses do capital.

Para se aprofundar nesta lógica da fórmula trinitária, Marx traz à tona a crítica à economia vulgar que não desvelando tais condições reais do modo de produção capitalista, tende a um método tradicional que unicamente sistematiza, doutrinando as ideias daqueles agentes do capital que, concretamente, são prisioneiros das relações de produção burguesa⁹³. Nesta mesma discussão encontramos o que Engels⁹⁴ identifica como o império dos enciclopedistas. Para Marx há uma aparência alienada que se harmonizam com a relações econômicas capitalistas, "... não admira que de todo se harmonize com as relações econômicas em sua aparência alienada, em que são evidentes contradições absurdas e

⁹³ Id

⁹⁴ Cf. em ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução Rubens Eduardo Frias, 2 ed. – São Paulo – Centauro, 2005.

completas”⁹⁵. Portanto, a economia vulgar - para Marx em seus vários escritos, analisa o capitalismo e o modo de produção capitalista superficialmente, pois atende aos interesses da classe detentora dos meios de produção, usando-se de um método científico que objetiva toda a relação trabalho-capital-trabalhador - reforça e fortalece a visão alienada e alienante, portanto reificadora do modo de produção capitalista.

É possível entender que tal economia vulgar - que não tem a mínima ideia a respeito da trindade - da fórmula trinitária - que se fundamenta a terra - renda (fundiária), capital-juro, trabalho-salário ou preço do trabalho, resulta em três composições impossíveis, pois à leitura de Marx, primeiro temos o valor-de-uso da terra, que não tem valor, o valor-de-uso da renda fundiária – aqui uma relação social considerada coisa - estabelecendo entre ela e a natureza uma dada proporção; reconhece-se a existência de uma proporção entre duas magnitudes incomensuráveis, na sequência o capital-juro. Ocorre que para o economista vulgar não há necessidade de aprofundar, pois está preso na aparência das coisas. Ao fim, o trabalho-salário, que se configura como coisa irracional, “mas o economista vulgar fica plenamente satisfeito, pois atingiu a profunda sagacidade contida na afirmação do burguês de que paga o trabalho, e a contradição entre a fórmula e ideia de valor isenta-o da obrigação de aprender esta ideia” (p. 1081). Se acomoda, pois, já respondeu linearmente aos interesses da burguesia detentora dos bens de produção. Para contrapor todo o modo estritamente racional de leitura míope do economista vulgar, Marx segue explicando que o processo capitalista abrange a produção das condições materiais da vida humana, concomitantemente a isto é processo que se desenrola no interior das relações de produção específicas, histórico-econômicas, que seguem produzindo e reproduzindo tais relações de produção, incluindo a isto os atores deste processo em seu contexto de condições materiais de existência e relações que se interligam na forma específica da sociedade onde estão circunscritos. Importante destacar que para Marx o processo capitalista de produção se desenvolve em certas condições materiais, portanto, na afirmação do autor o capitalista é o “capital personificado”, que exerce dentro deste processo unicamente o papel de representante do capital, pode ser contudo, o próprio capitalista também reificado⁹⁶.

⁹⁵ A ciência seria desnecessária se existisse coincidência automática entre aparência e a essência das coisas, pontua Marx, pois tudo já estaria explicado, portanto, enquanto as coisas não são exatamente o que parecem ser, estudar a contradição é se aprofundar na razão do entendimento da totalidade da coisa, atividade muito trabalhosa e difícil para o economista vulgar comprometida com uma ciência tradicional burguesa.

⁹⁶ Grifo nosso.

O desvelamento desta fórmula - e quando o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exterior imposta, que supera a esfera da produção material - é para Marx a possibilidade de início do que denomina “reino da liberdade”⁹⁷ assim reforça:

... É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. (MARX, 2008, p. 1083)

Marx segue explicando o alcance do reino genuíno da liberdade: “Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Para além, começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade”. E a condição fundamental desse desenvolvimento é a redução da jornada de trabalho; por certo, a superação do ser subsumido em coisa.

No modo de produção capitalista há a evidência de três atores basicamente que ao olhar de Marx são três classes de receita anual, quais sejam: os capitalistas, os proprietários das terras e os trabalhadores. Podemos entender da seguinte maneira, o capitalista considera o capital, o proprietário fundiário a terra e o trabalhador a força de trabalho, neste sentido o seu preço – que considera o trabalhador - de trabalho se configura como a força de trabalho. Assim, obtém três rendas específicas, o lucro, a renda fundiária e o salário e que isto em verdade significa? Para o capitalista o capital é unicamente uma máquina de sugar trabalho excedente, concomitante a terra é para o proprietário contínuo metal, cuja função é atrair mais-valia sugada do capital, e por fim, o trabalho é condição e meio que se renovam continuamente, para adquirir salário, que é parte daquilo criado pelo trabalhador e fração do produto social final abrangendo os meios de subsistência. Nesta lógica não somente capital é para o capitalista pura coisa, uma máquina de produzir, expropriar, reproduzir o trabalho excedente, mas também o trabalhador, coisificado e fossilizado em sua força de trabalho igualmente reificada. A terra nisto tudo é um grande atrativo que para sugar mais valia que é expropriada pelo capital, portanto, igualmente uma máquina, coisa de produzir renda para o proprietário da terra que inserido está também no seio do contexto do capitalista. Ao exame desse textos na análise de Marx há uma renda diferencial da terra que depende de seu grau de fertilidade, quanto mais fértil é a coisa terra, mas capital poderá produzir.

⁹⁷ Lukács (2003) retoma tal discussão sobre o reino da liberdade na análise da consciência da classe.

O trabalho ao gerar valor é prototipado no valor das mercadorias, são as mercadorias que retiram a especificidade do trabalho que se submete ao valor destas. Neste sentido o trabalho se objetiva na mercadoria. Aqui se identifica concretamente o sentido da reificação do trabalho na mercadoria a que Marx propõe refletir⁹⁸ “Parte do valor da mercadoria constitui, como o salário, o preço da força de trabalho; o trabalho nela se objetiva; gera essa parte e as demais do produto, e objetiva-se igualmente nas partes que constituem a renda ou o lucro.” Assim, tudo é circunscrito ao valor atribuído a mercadoria.

Isto posto, percebe-se que tudo pertence à mesma esfera, a do lucro, onde todas as demais fontes estão submetidas. Assim:

Dá-se o caráter harmônico a essa relação entre magnitudes incomensuráveis, entre coisas de todo heterogêneas, desconexas e incomparáveis entre si, considerando-se o capital em homogeneidade com a terra e o trabalho, em uma mera substância material, como simples meio de produção produzido, e deixando-se de lado o capital como relação com o trabalhador e como valor. (MARX, 2008, p. 1087)

Neste bojo se compreende a fórmula capital-juro(lucro), terra-renda (fundiária), trabalho-salário, evidenciando uma dissonância com questões homogêneas e simétricas, totalmente dialética. Para Marx⁹⁹ “À mente prisioneira das relações capitalistas de produção todo trabalho afigura-se por natureza trabalho assalariado, e não forma de trabalho socialmente determinado”. Aqui Marx reforça a alienação total da mente que presa às relações capitalistas de produção não consegue perceber além do salário atribuído ao trabalhador e o resultado de seu trabalho, o produto que gera mercadoria, pois gerará mais valor que sobrepõe qualquer valor de salário recebido pela força do trabalhador; a mente prisioneira e alienada somente observa a aparência das coisas, da produção de mercadorias, não a essência. A mesma discussão da mente prisioneira podemos encontrar no estudo de Lukács (2003) sobre a 'liberdade reificada' e que apresentaremos mais à frente. Portanto, o capital somente se relaciona com aquilo a que toca o capitalista. Neste ciclo o capitalista é unicamente o capital personificado, portanto, já materializado por força das relações de produção.

Faz-se importante destacar que para Marx os termos *Verdinglichung* ou *Versachlichung* e seu reverso *Versachlichung* denomina *Personifizierung* são equivalentes

⁹⁸ Ibid, p. 1087

⁹⁹ Id

em significados, segundo Petrovic(1965)¹⁰⁰. Assim vai descrever no citado Grundrisse, a saber:

Assim ele fala sobre “esta personificação das coisas e reificação das relações de produção”. Ele considera que as contrapartes ideológicas da “reificação” e “personificação”, “materialismo bruto” e “idealismo bruto” ou “fetichismo”. “O materialismo bruto dos economistas que consideram a *propriedades naturais* das coisas o que são relações sociais de produção entre pessoas, coisas e qualidades que obter, porque eles são reunidos sob essas relações, é ao mesmo tempo tão bruta um idealismo, mesmo o fetichismo, uma vez que imputa as relações sociais para as coisas como características inerentes e, portanto, mistificá-los” (citando Grundrisse, p. 687)

Quando Marx assume a afirmação de que o capitalista é o capital personificado já está implícito toda a relação capitalista desprovida de relação social que coisifica as relações entre as pessoas. O capitalista personificado somente pode resultar numa coisa sem vida que se submete a coisa capital – embora para Marx o capital ainda não é a coisas em si - que absorve e engole toda e qualquer possibilidade de identidade. Portanto, o trabalho se relaciona com os meios de produção em sua materialidade e não na forma social em que assume, pois a forma social fica obscurecida.

Para Marx, no estudo das categorias mais simples do modo de produção capitalista, quais sejam, a mercadoria e o dinheiro, pode-se expor o caráter mistificador que transforma as relações sociais, onde os elementos naturais somente fornecem suporte na produção, descreve¹⁰¹:

.. em propriedades dessas coisas mesmas (mercadoria), e que de maneira ainda mais acentuada converte em coisa (dinheiro) a relação mesma de produção. Todas as formas de sociedade, ao chegarem à produção de mercadoria e à circulação de dinheiro, participam dessa perversão. E esse mundo enfeitado desenvolve-se ainda mais no sistema capitalista de produção e com o capital, que constitui a categoria dominante do sistema, a relação dominante de produção.

Este mundo enfeitado a que Marx se refere trata-se de um contexto completamente alienado pelos interesses capitalistas de produção onde o trabalho já não é mais entendido como relação social, a mercadoria se eleva a categoria de primazia da produção e o dinheiro o poder concentrado que determina as relações de compra e venda de mercadoria e, nesta lógica, compra e venda de força de trabalho, da identidade do trabalhador.

O capital mistificado, ou seja, todas as forças produtivas sociais do trabalho parecem

¹⁰⁰ Cf. Estudos sobre Reificação, um projeto autodidata com base no Dicionário do Pensamento Marxista, transcrito por Dumain Ralph, 2005.

¹⁰¹ Ibid, p. 1090-1091

transferidas do trabalho para o capital, resulta em que tudo provém dele e não do trabalho real. Ao ser mistificado, não há que ser questionado em torno do trabalho, como que colocá-lo acima de qualquer dúvida acerca de sua eficiência e eficácia, portanto, o trabalho real fica subsumido ao poder do capital, que ao ser colocado no trono, num sistema explorador da força de trabalho, difícil é destroná-lo, pois a simples possibilidade de que isto ocorra seria como tirar toda a áurea que envolve o poder invisível de todo o sistema, um poder quase que mágico, por isto, o sentido que Marx propõe é o capital mistificado, ao ser mistificado exerce uma magia em torno de todos que o cercam e não corre o perigo de ser desvelado ou trazer à tona qualquer sombra a sua ofuscante beleza mistificadora. Neste sentido que Marx reforça o argumento do “mundo enfeitiçado e invertido”, como o poder da magia que envolve de beleza, sublime ambiente, nostalgia. Este mundo que enfeitiçado se apresenta o trabalhador não consegue encontrar os elementos para combinar uma poção que dissolva todo o feitiço engendrado e enraizado na mente, na prática e nas relações sociais de troca, venda, e super poder das mercadorias que se encontram acima de qualquer emancipação do ser humano, pois ele mesmo e sua força de trabalho já se encontram submetidos, subsumidos a força do modo de produção capitalista. É possível aferir, contudo, que a afirmação de Marx não nega a possibilidade de que o próprio ser humano poderá mudar sua condição de subserviente aos interesses do modo de produção capitalista. É o que vamos encontrar quando afirma incisivamente a respeito do reino da liberdade¹⁰². Disso resulta que seus apontamentos na obra 'Ideologia Alemã' colocarão o homem – como ser histórico - como centro do processo de mudança da história. Assim revela:

A Consciência não pode ser mais que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo da vida real. Se em toda a ideologia dos homens e as suas relações aparecem invertidos como uma câmera obscura, é porque isto é o resultado do seu processo de vida histórico, da mesma maneira que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é o resultado do seu processo físico de vida. [...] são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam a sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar este assunto, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX, 2002, p. 26)

Portanto, Marx parte da práxis à superação da visão idealista em torno da análise do processo capitalista de produção. O que é possível afirmar é que, muito embora o sistema

¹⁰² Cf. a retomada da superação da reificação e a busca do reino da liberdade nos estudos de Lukács (2003).

capitalista engessa as condições de trabalho do trabalhador, somente cabe a ele - trabalhador - consciente de sua história e condição de trabalho que se pode mudar tal condição. É na própria contradição do sistema capitalista - ou seja, ao mesmo tempo que subordina o trabalhador e sua força de trabalho também o trabalhador pode mudar tal condição - que o trabalhador consciente¹⁰³ da exploração de sua força de trabalho que poderá, inserido neste contexto, se transformar para si, suas condições de trabalho e o sentido que dará a produção de mercadorias. Em outras palavras as coisas podem caminhar para a direita, mas também podem caminhar para a esquerda.

As afirmações em torno da mistificação nos argumentos de Marx continuam no desvelamento da fórmula trinitária. Neste sentido, a influência desta trindade na economia leva a mistificação do modo capitalista de produção, reforçando a reificação das relações sociais. Assevera:

Quando a fórmula capital-lucro, ou melhor capital-juro, terra-renda fundiária, trabalho-salário, essa trindade econômica, passa a configurar a conexão entre as partes componentes do valor, da riqueza em geral e as respectivas fontes, completa-se a mistificação do modo capitalista de produção, a reificação das relações sociais, a confusão direta das condições materiais de produção com a determinação histórico-social dessas condições; é o mundo enfeitado, desumano e invertido, onde os manipulados, o senhor Capital e a senhora Terra, protagonistas sociais ao mesmo tempo coisas, fazem suas assombrações. O grande mérito da economia clássica é ter dissolvido esta aparência, esse embuste, essa emancipação e ossificação dos diversos elementos sociais da riqueza, essa personificação das coisas e reificação das relações sociais. (MARX, 2008, p. 1094)

Marx demonstra o quão tal mundo aparente ganha poder místico definindo relações sociais entre mercadorias, através dos seres humanos¹⁰⁴. “... é também natural que, ao revés, os agentes efetivos se sintam muito à vontade com essas formas alienadas e irracionais, capital-juro-renda, trabalho-salário, as quais são justamente as configurações do mundo aparente em que se movem e com que têm de lidar todos os dias”.

Apontar que há uma mistificação do modo de produção capitalista para Marx é essencial para o entendimento de que todas as relações sociais, que desaparecem na produção, comercialização de mercadorias, são convertidas em simples objetos de uma engrenagem que tem levado o mundo, a sociedade a uma modernidade necessária. Marx revela, contudo que o senhor Capital e a senhora Terra exercem um poder fantasmagórico, pois assumem sua função de coisa no assombro do modo de produção capitalista, suas posições de poder são garantidas

¹⁰³ Justifica-se porque Lukács (2003) vai insistir em retomar o estudo sobre a reificação e a consciência de classe.

¹⁰⁴ Id

para que a sobrevivência das condições de trabalho se mantenham como estão e continuem subsumidas ao resultado, qual seja, a mercadoria que continua o ciclo da mistificação, pois exercendo um poder de feitiço entre as pessoas, atenderá suas necessidades, portanto, deve ser comprada, todas as outras questões inerentes à mercadoria desaparecem, pois não têm mais sentido de ser quando esta ajudou a resolver a necessidade imediata do ser humano, assim não é preciso pensar a história invisível da mercadoria.

Destarte, Marx destaca que seu plano com isto, ao estudar a fórmula trinitária, foi o de analisar a organização interna do modo de produção capitalista de produção, portanto, "há coisas nisto que não foram estudadas como o movimento real da concorrência."¹⁰⁵

Para aprofundarmos sobre os estudos da reificação pós Marx, trataremos de situar essa discussão na perspectiva lukacsiana à luz da modernidade vivenciada pelo pesquisador.

2. O fenômeno da Reificação em Lukács

O livro "História e consciência de classe" (2003) surgiu num momento de profunda atuação política de Georg Lukács no movimento proletário ante os movimentos revolucionários evidenciados em todo o mundo. Momento que o autor destaca como profundamente crítico. Portanto, o conjunto da obra sintetiza o desenvolvimento deste contexto revolucionário desde os últimos anos de guerra, período de 1922.

No entanto, Lukács retoma uma leitura crítica e autocrítica da mesma obra em 1967. Neste sentido, é dizer, produziu a obra enquanto se construía como militante, intelectual, pois um espaço não poderia estar desvinculado do outro. Daí que podemos afirmar que a trajetória de Lukács, assim como Marx, exemplificam concretamente o intelectual orgânico expressado na obra de Gramsci¹⁰⁶.

Lukács destaca a difícil caracterização da obra em função de suas orientações intelectuais opostas (p. 13-14):

... é o desfecho que resume meu desenvolvimento desde os últimos anos de guerra. Um desfecho, no entanto, que pelo menos em parte já continha tendências de um estágio de transição para uma clareza maior, embora essas tendências não pudessem se manifestar

¹⁰⁵ Marx está afirmando que não lhe foi possível analisar as interferências no comércio mundial, suas conjunturas, os ciclos da indústria e do comércio, as alternâncias de prosperidade e crise. Reconhecendo, portanto, que outros estudos enfatizando essas condições poderiam ser ainda necessários.

¹⁰⁶ Cf. GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** – Trad. COUTINHO, C. N. – Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. Vol. 2, 2004b, 522 p.

efetivamente. Essa luta não resolvida de orientações intelectuais opostas, das quais nem sempre se pode falar em vitoriosos ou derrotados, ainda hoje torna difícil uma caracterização e avaliação unitária desse livro [...] volta-se voluntária ou involuntária, contra os fundamentos da ontologia do marxismo. Tenho em vista aquelas tendências que compreendem o marxismo exclusivamente como teoria social ou como filosofia social e rejeitam ou ignoram a tomada de posição nele contida sobre a natureza [...] Meu livro assume uma posição muito firme nessa questão; em diversas passagens, a natureza é considerada uma categoria social, e a concepção geral consiste no fato de que somente o conhecimento da sociedade e dos homens que vivem nela é filosoficamente relevante [...] é precisamente a concepção materialista da natureza a separa de maneira radical a visão socialista do mundo da visão burguesa; que se esquivar, desse complexo mitiga a discussão filosófica e impede, por exemplo, a elaboração precisa do conceito marxista de práxis.

Ao estudar a obra de Lukács, Konder (1980, p. 50), destaca que:

Em seu ensaio sobre reificação (*Verdinglichung*), Lukács descobre, por sua conta, um aspecto do pensamento do jovem Marx que não era conhecido, na época, e que só viria a ser divulgado no começo dos anos trinta, quando foram publicados pela primeira vez os Manuscritos parisienses de 1844¹⁰⁷.

Lukács demonstra uma clareza na opção em torno da concepção materialista da natureza que domina a base do marxismo dialético. Tanto a clareza da concepção materialista da natureza como o reconhecimento da categoria trabalho demonstram a coerência em que Lukács analisa os movimentos revolucionários da ocasião da produção de sua obra com as ideias marxistas que visibilizam a relação ser humano-natureza-trabalho. Para Lukács a visão histórica do homem em relação ao trabalho e a natureza, enraizados numa concepção histórica realista da sociedade são âncoras para caracterizar sua obra em diálogo permanente com a epistemologia marxista.

Sua intenção, contudo, era a partir de Marx, esclarecer seus conceitos em face de todas as deformações burguesas historicamente subsequentes e transformá-los em adequados na atualidade da modernidade respondendo às necessidades da revolução. Destacando, contudo que as concepções burguesas de sociedade, do movimento operário dão ênfase a um conhecimento separado da práxis, portanto, oportunistas e que levam a pura contemplação. Nesse aspecto se preocupa em separar a concepção de consciência de classe da ingênua concepção de pesquisa de opinião.

¹⁰⁷ Refere-se aos Manuscritos Econômicos-filosóficos de 1844. Para Konder o conceito de reificação - tal como Lukács o desenvolve, dá conta das formas especiais assumidas pelo fenômeno da alienação (*Entfremdung*). [...] "As observações de Lukács sobre a reificação viriam a influir de várias maneiras, no pensamento de diversos intelectuais importantes do nosso século, tais como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Marcuse, Jürgen Habermas, Walter Benjamin, Alfred Schmidt, Leo Kofler, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Lucien Goldmann, Perry Anderson e Paul Baran".

Lembra, contudo, que a práxis imediata, ideia kantiana ou a coisa inapreensível em si, permanece ainda sem solução¹⁰⁸. Neste sentido, Lukács afirma que tal concepção somente leva ao reino dos simples fenômenos, quando mantém o foco no incognoscível em si. Nestes termos, deseja eliminar da concepção científica toda questão acerca da realidade. Lembrando que a práxis, no sentido proposto por Engels, eleva-se desde esta ideia inapreensível, pois foca a realidade posta e em movimento, não imediata e não idealista, mas real, apreensível ao que se vê e se vive.

Sua obra, busca seu ponto de partida não no trabalho, mas em estruturas complexas da economia mercantil apreendida da época, neste sentido, não há em momento algum a negação da categoria trabalho, mas ela permeia todas as relações da sociedade capitalista moderna e evidenciada pela sua estrutura interna e contradições. Um de seus focos, por conseguinte é o resgate da categoria reificação. Contudo sua obra tem o grande mérito de resgatar a categoria da totalidade - que foi empurrada totalmente para o esquecimento, pelo oportunismo socialdemocrata – que demonstra ser, no entendimento de Lukács, a posição metodológica central que sempre esteve presente na obra de Marx. Desta forma tal categoria “é portadora do princípio revolucionário da ciência”¹⁰⁹. Justifica, contudo que para poder retornar ao sentido revolucionário em Marx era necessário retomar a tradição hegeliana do marxismo, ou seja, reconhecer o que na obra de Hegel foi fundamental à construção metodológica em Marx.

Para interpretar amplamente as discussões de Lukács se torna fundamental considerar que o problema da alienação resulta em uma questão central para o desvelamento da reificação, pois se trata segundo o autor, da alienação como questão central da crítica revolucionária ao capitalismo. Resgata tal problema como central ao capitalismo na modernidade justamente como Marx assim o revelou em seus manuscritos Econômico-Filosóficos. Tal problema foi reconhecido como fundamental, tanto por pensadores burgueses, como pelo proletariado.

Para Lukács o proletariado, diferente do que propõe Hegel que considera a discussão sujeito-objeto idêntico é do tipo lógico-filosófico, a consciência de classe é um processo histórico-social, em que o proletariado realiza tal etapa (sujeito-objeto idêntico) obtendo a consciência na sua classe, tornando-se, portanto, o sujeito-objeto idêntico da história. Nestes

¹⁰⁸ É possível conferir nos estudos de Kosik (2002) uma análise detalhada do estudo da coisa em si, uma perspectiva metodológica para estudar o fenômeno da reificação.

¹⁰⁹ LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista; tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

termos, o sujeito-objeto idêntico ao superar a alienação, pode superar simultaneamente a objetivação, que, identificada como alienação, a leitura de Lukács poderia ser vista como uma categoria social e, neste sentido, o objetivo amplo do socialismo implicava a superação da alienação. Justificando que História e consciência de classe segue o pressuposto hegeliano na medida em que também a alienação para Hegel é equivalente a objetivação, assim utiliza a mesma terminologia utilizada nos Manuscritos de Marx. Torna-se central aos seus estudos também o desmascaramento da alienação tornando-se a questão central a época, da crítica à civilização e do estágio do capitalismo na modernidade. Descreve:

A objetificação é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na práxis tudo é objetificação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os pensamentos e sentimentos humanos, então torna-se evidente que lidamos aqui com uma forma humana universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetivação não é, nem boa nem má: o correto é uma objetificação tanto quanto o incorreto; a liberdade, tanto, tanto quanto a escravidão. (LÚKACS, 2003, p.27)

Lukács reconhece que tal dualidade, ou seja, o duplo sentido objetificação- alienação - que não foi estudada em história e consciência de classe - lembra, contudo que, “o fenômeno da reificação, estreitamente relacionado com a alienação, porém sem ser idêntico a ela no âmbito social ou conceitual, também foi empregado como seu sinônimo”¹¹⁰. É lícito supor que em alguns momentos está se referindo ao estudo do fenômeno da reificação simultaneamente estudando a questão da alienação, pois não se pode desvelar um em detrimento do outro. Daí, que para Lukács em alguns momentos reificação e alienação se entrelaçam, pois trazem formas conceituais idênticas. Comenta (2003, p. 44): “... a alienação é apreendida de tal maneira que não é ‘reprovável’, mas a forma da existência imediatamente dada do presente como transição para sua auto-superação no processo histórico”. Portanto, a alienação resulta na existência do presente e da transição para a auto-superação contínua do processo histórico na realidade concreta e, que somente pode ocorrer com a consciência de classe no processo de evolução da sociedade. No entanto, obter a consciência de classe implica em reconhecer e situar o trabalhador - autoconsciência - em seu estado reificado.

Lukács revela os motivos que o levaram a manter certa distância da obra que evidenciou a discussão estética do marxismo e do fenômeno da reificação, em face das contínuas críticas que recebia dos movimentos sociais a que contribuía, interpretando sua obra como um idealismo hegeliano e contrapondo-se ao desvelamento e contradição inerentes ao

¹¹⁰ Id

interior dos partidos a que o autor evidenciou com a obra. Portanto, para se manter na militância e continuar a contribuir com o movimento revolucionário da época o autor se abstém de continuar a defender a sua obra de maior expressividade e influência naquela época. Assim, declara:

... senti uma necessidade tática de manter abertamente certa distância em relação à *Histórica e consciência de classe*, para que a verdadeira luta dos resistentes contra oficiais e semi-oficiais da literatura não fosse prejudicada por contra-ataques, nos quais, segundo minha própria convicção, o adversário teria tido efetivamente razão, por mais limitada que fosse sua capacidade de argumentação. Naturalmente, tive de submeter-me às regras de linguagem em vigor na época para poder publicar uma autocrítica. Mas este foi o púnico elemento de adaptação nessa declaração. Mas uma vez, era o preço a ser pago para prosseguir com a luta de resistência [...] continuo a crer que tive razão em combater posteriormente aqueles que tentavam se identificar com minhas autênticas aspirações, quando fizeram dos defeitos desse livro novas palavras de ordem. [...] Não é minha tarefa, evidentemente, estabelecer em que grau certas tendências da História e consciência de classe, justas em sua intenção, produziram um resultado correto e orientado para o futuro, na minha atividade e, eventualmente, na de outros. Há nisso todo um conjunto de questões, cuja decisão posso entregar tranquilamente ao juízo da história. . (LUKÁCS 2003, p.49)

Nestes termos o estudo da estética marxista, proposta por Lukács, com base no fenômeno da reificação, fica fadada a um esquecimento durante longo tempo até que outros pesquisadores sensíveis aos seus estudos, seus discípulos como Agnes Heller (2008)¹¹¹ e Mézaros (2006, 2008 e 2009) retomam tal discussão com foco na atualização do marxismo.

Ao estudar o marxismo ortodoxo em sua obra o autor faz uma correlação entre o pensamento tradicional-ortodoxo quando pesquisadores tendem a submeter o estudo da sociedade capitalista, - a linearidade do conhecimento, esquecendo a categoria totalidade histórica que é fundamental para aplicação do método dialético - em contraponto com o real estudo da realidade e o reconhecimento da totalidade para o estudo do capitalismo na modernidade. Portanto, os métodos que não reconhecem o caráter histórico da realidade social, se submetem continuamente as leis do capitalismo. Essa reflexão método tradicional da ciência que se esquivava do reconhecimento histórico torna-se fundamental ao entendimento da reificação proposto por Lukács e na atualidade do estudo do desenvolvimento tecnológico. Para o autor, o método dialético histórico rompe o véu da eternidade das categorias, rompe também seu caráter reificado para abrir caminho ao reconhecimento da realidade e para

¹¹¹ Heller defende a ideia de que a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação também ressalta que a "recusa de papéis sociais é característica daqueles que não sentem vontade na alienação, portanto aqueles que se identificam com os papéis sociais revelam a forma direta da alienação". (2008, p.126 e 129). No entanto, "o capitalismo cria um mundo artificial de papéis" ao nosso entendimento da análise da autora "um mundo coisificado". Nesses termos é no universo capitalista que se cria um mundo de papéis sociais reificados.

Lukács na medida em que o proletariado tem conhecimento de si, sua realidade, tem conhecimento da totalidade das coisas ¹¹².

Nestes termos abre caminho para o que mais à frente aponta sobre a superação da visão ingênua da realidade concreta. Afirma (2003, p. 99): “O proletariado não é somente a parte ativa e passiva dessa totalidade; a ascensão e a evolução de seu conhecimento, de um lado, e sua ascensão e evolução no curso da história, de outro, são apenas dois aspectos do mesmo processo real.” É possível aferir com isso que trabalhador supera seu processo de alienação e reificação na medida em que reconhece seu processo histórico. Destarte para o autor, a ciência tradicional ou Positivista se preocupa unicamente com a contemplação dos fatos, diferente da abordagem dialética histórica que desvela os fatos para entendê-los e modificá-los. ¹¹³ Essa reflexão pode ser ainda reconhecida no mito da caverna de Platão quando o ser humano somente contempla as sombras que não são a realidade concreta. A ideia de contemplação para Lukács será arrolada em História e consciência de classe juntamente com a comparação entre ciência, método, prática e mudança social concreta. Portanto, ao adentrar-se na reflexão sobre a prática de Rosa Luxemburgo lembra que a ciência do proletariado deve ser revolucionária ao proposto pela trajetória de Rosa e Lênin que fazem renascer o marxismo. Destaca ¹¹⁴:

A ciência proletária é revolucionária não somente pelo fato de contrapor à sociedade burguesa conteúdos revolucionários, mas, em primeiro lugar, devido à essência revolucionária do seu método. *O domínio da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência.*

É possível com esse entendimento de Lukács relacionar sua análise de ciência proletária ao que afirma Gramsci ¹¹⁵, nos Escritos Políticos, sobre o movimento revolucionário e revolucionista que se compromete com o que afinal? Neste sentido, para Lukács a ciência burguesa está comprometida com o ponto de vista do indivíduo não do coletivo, das classes. Este ponto não pode levar a totalidade, no máximo pode desvelar um domínio parcial, mas ainda fragmentado, pois desconectado das relações necessárias ao desvelamento da realidade

¹¹² Ibid, p. 99

¹¹³ É possível aferir contudo que mais tarde tanto Kosik (2002) quanto Vasquez (1977) se aprofundam no método dialético. No primeiro vamos encontrar o estudo real da coisa em si que somente pode ser evidenciada por um método dialético enquanto o segundo se aprofunda no conceito de práxis, evidenciado nas obras de Marx e posteriormente com os estudos de Gramsci.

¹¹⁴ Ibid, p. 103

¹¹⁵ Cf. GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** – Ed. COUTINHO, C. N. – Civilização Brasileira, Rio de Jan. Vol. 1, 2004a, 520 p. Vol. 2, 2004b, 522 p.

concreta, ao que a o método dialético propõe trabalhar. Para Lukács (2003, p. 107) " A totalidade só pode ser determinada se o sujeito que determina é ele mesmo uma totalidade; e se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade. Somente a classes representam esse ponto de vista da totalidade como sujeito na sociedade moderna".

Revela que a consciência de classe significa uma ética em luta do proletariado, cuja luta é pela emancipação. Portanto, toda a sua discussão sobre consciência de classe demonstra uma visão sociológica geral, desvelando uma unidade e comporta diferentes gradações e camadas. Emancipação essa que está objetivamente exposta na obra de Marx, sobretudo quando enfoca a conquista do reino da liberdade que somente ocorre quando da posse pela humanidade dos meios de produção das mercadorias.¹¹⁶ Portanto, na posse da sociedade sobre os meios de produção cessa a produção de mercadorias - pelo menos na sua forma exploração e expropriação do trabalho do ser humano - e o domínio do produto sobre os produtores, posto que o ser humano domina suas condições de trabalho. Esse caminho pode em muito ser apontada com uma das possibilidades à superação da reificação e que trataremos mais à frente.

Corroborando com Marx em O Capital, Lukács (2003, p. 108): "A economia clássica e, sobretudo seus vulgarizadores sempre consideraram a evolução capitalista do ponto de vista do capitalista individual". Daí que entender que toda a análise dos problemas sociais que se embasam na economia clássica tendem a individualizar o método e afastar da análise do todo, comprometendo-se, desta maneira, à submissão ao capitalismo de mercado e não com uma verdadeira transformação social. Este conhecimento e reconhecimento da categoria da totalidade para o método dialético implica, para Lukács, o conhecimento da totalidade do processo histórico, fundamental ao desvelamento do fenômeno da reificação. Nesses termos, a reificação somente pode ser compreendida a partir de uma análise da totalidade do processo de produção capitalista que empurra o ser a sua própria alienação e o transforma em coisa.

Afirma que o racionalista estranho¹¹⁷ leva a atitude puramente contemplativa e fatalista, portanto, nunca transformadora. Em verdade Lukács vai diferenciar o método

¹¹⁶ Cf. também em ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. - São Paulo - Centauro, 2005.

¹¹⁷ O mundo somente é entendível ao sujeito se assume, na teoria, a forma de "leis eternas da natureza" adquirindo uma racionalidade estranha, incapaz de ser influenciada ou penetrada pela ação do indivíduo, pois tudo já está posto e não há necessidade de contestação e, embora assuma um estranhamento, há uma aceitação natural.

dialético do mecanicista ou instrumental, apontando que enquanto o primeiro está focado numa visão e análise da totalidade da história o segundo fragmenta o conhecimento científico, daí que somente - o pesquisador - consegue ficar no mundo da contemplação da ciência e não da transformação concreta. Resulta a mecanização do mundo, a partir do método e, por sua vez, a mecanização do sujeito. Reconhecendo que somente a unidade teoria e prática – presente na experiência desvelada por Rosa Luxemburgo - é o fundamento da revolução social.

Destaca ainda que para Marx o abandono do homem da sociedade burguesa às forças produtivas reflete a submissão ao movimento social das coisas e assim não conseguem controlá-los, encontrado nesta explicação eco nos estudos racionais da economia clássica, assim destaca:

Marx põe a crítica histórica da economia, a dissolução de todas as objetividades reificadas da vida econômica e social nas relações entre os homens. O capital (e, com ele, toda a forma de objetividade da economia política) não é para Marx, “uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, mediada por coisas. (LUKÁCS, 2003, p. 138)

Nesse sentido há um processo de submissão às forças produtivas da mercadoria não somente do trabalhador, mas pela classe burguesa que igualmente está coisificada e alienada de todo o processo produtivo. Lembrando, contudo, que o capital em si não é a reificação, mas as relações sociais entre as pessoas que desvelam as mesmas relações sociais entre coisas, daí que a afirmação 'a reificação das relações sociais, do trabalho, do processo produtivo', resultando tudo em mercadoria, pois submetidos estão às leis gerais da produção, venda, troca e circulação de mercadorias. É com o método dialético histórico que se pode desvelar estas relações¹¹⁸, afirma Lukács, pois permite transcender a racionalidade tradicional do método da economia clássica de entender as relações de produção, portanto, transcender a posição do pesquisador unicamente contemplativa.

Portanto, a consciência de classe defendida por Lukács implica a consciência da totalidade do processo histórico do proletariado. Neste sentido, a ação do proletariado somente pode ser conhecida a partir da consciência de classe¹¹⁹, passando a ser uma ação historicamente decisiva e determinante, sendo uma função histórica prática da consciência de classe. Tal ação implica uma superação real das limitações dos indivíduos impostas pela

¹¹⁸ A mesma afirmação podemos encontrar na obra de Kosik (2002).

¹¹⁹ Lembrete: relacionar a possível consciência de classe do professor ante o trabalho com TE.

estrutura econômica. Daí que podemos pensar que a superação da reificação ocorre na mesma medida da superação das estruturas econômicas dominantes. Nesses termos, tal consciência de classe possibilita organizar o conjunto da sociedade conforme seus interesses revolucionários. No entanto, é necessária uma consciência interna da estrutura das classes, qual seja, sua organização interna. Para esclarecer e diferenciando, Lukács (2003, p. 147) aponta a consciência de classe burguesa e seu cerne:

... a consciência de classe burguesa, embora possa refletir com clareza sobre os problemas da organização dessa dominação, da revolução capitalista e de sua penetração no conjunto da produção, deve necessariamente se obscurecer no momento em que surgem problemas, cuja solução remete para além do capitalismo, mesmo no interior da experiência da burguesia.

Denota-se daí que a consciência de classe burguesa está presa no pensamento científico linear e matematizado, seu método de interpretar o mundo e suas relações são puramente descritivos, enquanto que a consciência de classe do proletariado se foca no método histórico dialético de interpretação do mundo nas relações capitalistas de produção, portanto, busca a consciência da totalidade do processo histórico, o que para Marx é fundamental na análise e desvelamento das relações do modo de produção capitalista e para Lukács o desvelamento do fenômeno da reificação.

Em Lukács o desenvolvimento da burguesia – e sua consciência - há uma importância evidente a individualidade, mas ao mesmo tempo exclui tal individualidade em função das condições do individualismo que é gerado pela “reificação criada pela produção de mercadorias”, pois estas excluem, como descreve Marx, toda a essência e existência do indivíduo no processo, este – o ser humano - adentra-se à própria produção, invisível se encontra dentro do processo produtivo de produção que reifica todas as relações. Com efeito, toda a consciência da burguesia que está diretamente relacionada à sua forma de pensamento, leva ao capitalismo individual, porque a consciência de classe burguesa está comprometida unicamente com a consciência econômica.¹²⁰ Para Lukács a ciência do século XIX dissimulou o fundamento da sociedade burguesa e seus interesses subsumidos em seus métodos lineares de velar a realidade concreta. Lukács defende que as categorias econômicas e jurídicas -

¹²⁰ DUARTE (2004) faz uma análise do fetichismo da mercadoria que pode gerar o fetichismo da individualidade. Aponta que o fetichismo da individualidade traz no seu bojo a liberdade individual caudatária da ideologia liberal e que isso, por sua vez, está exemplificado nas pedagogias que advogam que a educação deva considerar o desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, focando no desenvolvimento individual em detrimento da formação coletiva e crítica, escravizando as pessoas a se limitarem aos processos individuais.

porque fixas num método linear e Positivista da história e das relações sociais - estão estritamente entrelaçadas, daí que a forma jurídica é criadora de privilégios e estamentos.

Isto posto, a mudança pela consciência de classe torna-se fundamental para o materialismo histórico, pois trata-se de alcançar à emancipação humana. Ao destacar que o reino da liberdade, termo já apontado em Marx e Engels, somente será possível quando restituir ao homem seu poder decisório nas relações sociais e de produção, pois até o presente, se encontra submetido às leis reificadas do capitalismo de mercado. Alcançar o reino da liberdade para Lukács, corroborando com o pensamento marxista, é o mesmo que superar o processo de reificação. Assim assevera (p. 173): “O “reino da liberdade”, o fim da “pré-história da humanidade” significa precisamente que as relações objetificadas entre os homens, que as reificações começam a restituir seu poder ao homem”. Portanto, conferindo-lhe o lugar de sujeito e não objeto nas relações sociais. Lukács acredita que quando o proletariado liberta-se¹²¹ como classe suprime a sociedade de classes em geral, mas a mudança depende da maturidade ideológica da classe do proletariado.

Destaca que ao homem nascido em meio à reificação capitalista não lhe é conferido uma consciência do processo de desenvolvimento da sociedade, lhe é a sociedade lhe é apresentada como multiplicidade de coisas e forças que são independentes uma das outras. Daí a sua impossibilidade de enxergar e desvelar todo o processo histórico de produção de mercadorias. Portanto, ao indivíduo não é possível entender claramente sua situação de classe, haja vista, que está imerso num véu de obscuridades a respeito de seu próprio trabalho e de sua posição social.

No pensamento de Lukács a consciência do proletariado, a luta política revolucionária é que poderá mostrar a saída à crise do capitalismo, portanto, a partir de sua consciência o proletariado encontra o caminho para a sua libertação. Com efeito o proletariado, como produto do capitalismo encontra-se submetido às formas de existência de seu produtor, assim esta forma de existir é a “inumanidade, a reificação”¹²². Enquanto a consciência do proletariado estiver sujeita à reificação, a classe não conseguirá aspirar à totalidade, não conseguindo ultrapassar aquilo que nega. Em outras palavras, enquanto o proletariado não consegue adquirir uma visão ampla e de sua consciência de classe, resulta em mera reificação elevando-se acima do que nega. Lukács usa o termo “consciência reificada”, pois é aquela que

¹²¹ Corroborando com o pensamento de Marx de que "a emancipação dos oprimidos será obra deles mesmos", portanto, pela consciência daquele oprimido se dá a sua libertação.

¹²² Ibid, p. 184

permanece prisioneira, igualmente sem esperança, se submetendo ao empirismo grosseiro e um utopismo abstrato. Afirma :

A consciência reificada deve permanecer prisioneira, na mesma medida e igualmente sem esperança, nos extremos do empirismo, grosseiro e do utopismo abstrato. Desse modo, ou a consciência se torna um espectador inteiramente passivo do movimento das coisas conforme a lei, no qual não pode intervir sob nenhuma circunstância, ou se considera como um poder capaz de dominar ao seu bel prazer - subjetivamente - o movimento das coisas, em si destituído de sentido. (LUKÁCS, 2003, p. 185)

Lukács corrobora com a mesma ideia defendida no materialismo histórico de Marx em que a consciência pressupõe a transformação do mundo, portanto, a consciência reificada somente cristaliza a inação no mundo.

2.1 A reificação e a consciência do proletariado¹²³

Lukács, ao retomar Marx e sua análise da mercadoria, lembra que não é de modo casual que se inicie a análise do desenvolvimento da humanidade na sociedade capitalista pela submissão - das pessoas - ao universo das mercadorias e a solução para tal problemática somente pode ser buscada na compreensão da produção capitalista que implica a produção de coisas, mercadorias. Portanto, a análise do problema da mercadoria não é algo isolado da análise de estrutura capitalista de produção, para Lukács trata-se de um problema central, bem como, estrutural da sociedade capitalista em suas várias facetas, porque é no desvelamento de tal estrutura que se pode chegar às formas de objetividade e, todas as suas ramificações nas manifestações da sociedade burguesa.

Destarte, Lukács trata como “o fenômeno da reificação” retomando os estudos de Marx em *O Capital*, destacando que na essência da estrutura da mercadoria se demonstra a relação entre coisas, e que a relação entre pessoas resulta na relação entre uma coisa, ocultando em sua aparência toda a relação entre os homens. Em verdade também retoma toda a reflexão marxista sobre essência a aparência.

Podemos afirmar que a grande preocupação de Lukács ao retomar os estudos de Marx sobre a mercadoria estava, justamente no fato, de revelar toda a ‘essência’ das relações humanas no processo de produção e desvelar a ‘aparência’ contida em cada mercadoria e nas relações sociais de produção inerentes ao período histórico vivido. Não é forçoso afirmarmos o

¹²³ Para uma atualização do termo proletariado, considera-se o que destacou Slavos (2008) que nesse século surge como uma nova figura do proletariado, qual seja, aquele desprovido de vida, assim não somente o trabalhador explorado, mas o que resulta numa forma pura do sujeito destituído de todo o conteúdo substancial, tornando-se uma forma, uma coisa, pois todo o conteúdo lhe foi expropriado, portanto, atualmente deve-se redefinir a posição do proletariado.

interesse de Lukács pelo retorno ao estudo da reificação, pois o período histórico a que estava submetido remetia a produção de contínuos produtos e a exploração evidente do trabalho se manteve e se inovou, portanto se reconstruiu e se reorganizou o modo de produção capitalista¹²⁴. Afirma ainda que tal problemática, a do sujeito submetido à mercadoria, e o caráter fetichizado da mercadoria, é assunto concreto da época do que denomina “capitalismo moderno”. O que importa para Lukács é:

... saber em que medida a troca de mercadorias e suas conseqüências estruturais são capazes de influenciar toda a vida exterior e interior da sociedade. Portanto, a extensão de troca mercantil como forma dominante do metabolismo de uma sociedade não pode ser tratada como uma simples questão quantitativa – conforme os hábitos modernos de pensamento, já reificados sob a influência da forma mercantil dominante. (LUKÁCS, 2003, p.195)

Nestes termos, cabe a Lukács desvelar a reificação - já apontado na teoria de Marx - porém com a discussão ampliada sobre o fenômeno da reificação e a partir do contexto das revoluções existentes à época. Propõe o autor desvelar detalhadamente a estrutura reificada da sociedade capitalista na modernidade, deixando um legado e uma grande contribuição à atualização desta categoria fundamental ao entendimento da sociedade capitalista à época e, posteriormente, às concepções e acontecimento que demarcam o período moderno. Daí que sua preocupação com tal categoria marxista deve, certamente, exercer influência até o presente, haja vista, que as formas capitalistas de produção somente se intensificaram e mantiveram a produção de mercadorias como caráter central da apropriação privada dos meios de produção, da força de trabalho. Neste sentido, a produção de mercadorias na contemporaneidade somente se intensificou, deixando o legado teórico de Lukács, qual seja, o de ser aquele que se aprofundou e estendeu ao contexto histórico da modernidade uma categoria fundamental ao desvelamento da sociedade capitalista, a mercadoria e todas as suas ramificações.

Lukács lembra, contudo que a produção de mercadorias, segundo o pensamento de Marx está voltada para o valor de uso e não para o valor de troca, portanto, ao exceder o valor de consumo que os valores de uso deixam de assim se manterem, tornando-se meios de troca, portanto, mercadorias, mas somente o são nos limites do valor de uso imediato.

¹²⁴ Para saber mais sobre o período considerado modernidade, onde Lukács concentra seus estudos sobre reificação Cf. em HARVEY, David (1992)

O autor utiliza termos como ‘invólucro reificado’ para revelar que quanto mais avançado é o capitalismo mais difícil de penetrar em tal estrutura reificada, ou seu invólucro, pois mais sofisticada, intensificada se torna a produção de mercadorias e com isto, a submissão do ser humano. Assim, revela (2003, p. 197):

E esse desenvolvimento da forma mercantil em forma de dominação efetiva sobre o conjunto da sociedade surgiu somente com o capitalismo moderno. Por isso, não é mais de admirar que o caráter pessoal das relações econômicas tenha sido percebido ainda no início do desenvolvimento capitalista e, às vezes, de maneira relativamente clara; no entanto, quanto mais avançado o desenvolvimento, mais complicadas e intermediadas surgiam as formas, cada vez mais raro e difícil tornava-se penetrar nesse invólucro reificado.

Neste sentido, Lukács entende a mercadoria como categoria universal de todo o ser social na modernidade capitalista. Depreende-se daí que, para a produção de mercadoria é necessário a ação humana, o trabalho, e deste surge a existência e a essência do ser humano no mundo, daí que é compreensível para Lukács colocar a mercadoria como categoria universal do ser em suas relações, assim como discorre Marx ao tratar da mercadoria em *O Capital*, apontando os poderes intransponíveis que as coisas adquirem acima das relações entre as pessoas, possuindo poderes e submetendo o trabalho humano aos seus desígnios. Daí que Lukács revela que (p. 200): “A universalidade da forma mercantil condiciona, portanto, tanto sob o aspecto objetivo quanto sobre o subjetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias”. Na análise de Lukács há uma ‘subjetividade (o trabalho subsumido na mercadoria) no fenômeno da reificação e igualmente uma ‘objetividade’, que é a mercadoria em si. Portanto, há dois pólos no fenômeno da reificação, o objetivo que significa o mundo dos objetos e a relação entre as coisas resulta na existência destas, ou seja, o mundo das mercadorias e seus movimentos de mercado. O outro o subjetivo em que a economia de mercado foi totalmente desenvolvida, a atividade do homem se torna alienada de si mesma, ele se transforma em mercadoria que sem prejuízo da objetividade (a coisa em si) não humana das leis naturais da sociedade, deve seguir seu próprio caminho, independente do homem como qualquer outro bem de consumo. É lícito supor que com o avançado processo de produção capitalista o ser humano se submete a condição de objeto do sistema de produção, pois quanto mais se especializa a produção de mercadorias, mais se fragmenta a produção e a atividade humana na produção das coisas. Lukács explica (p. 203):

... essa fragmentação do objeto da produção implica necessariamente a fragmentação do seu sujeito. Como consequência do processo de racionalização do trabalho, as propriedades e

particularidades humanas do trabalhador aparecem cada vez mais como simples fontes de erro quando comparadas com o funcionamento dessas leis parciais abstratas, calculado previamente. O homem não aparece, nem objetivamente, nem em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador desse processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele, e a cujas leis ele deve se submeter.

Deve-se dizer que o não aparecimento, reconhecimento, identificação do homem no processo de produção de mercadorias, pois seu trabalho está subsumido à racionalidade da produção das coisas, conforma este mesmo ser à sua condição e a aceitação de seu lugar no processo produtivo, qual seja, a de objeto mecanizado. Sendo objeto, esquece-se completamente de sua possibilidade de ser sujeito ativo do processo, não tem a consciência necessária para tal leitura, pois fossilizado se encontra dentro, com o processo de produção capitalista. É o homem passivo no entendimento e Lukács (p. 204): “Como o processo de trabalho é progressivamente racionalizado e mecanizado, a falta de vontade é reforçada pelo fato de a atividade do trabalhador perder cada vez mais seu caráter ativo para tornar-se uma atitude contemplativa”.

Para Lukács o capitalismo moderno implica em todas as relações racionalmente reificadas de produção, pois tende a substituir todas as relações humanas, que antes eram mais transparentes. Portanto, a racionalidade da produção, baseada na concepção de linearidade científica e sua contínua especialização, gera progressivamente a reificação das relações sociais no seio do processo produtivo. Levando ao que Lukács denomina ‘estrutura mercantil de todas as coisas’, e a conformidade com as leis naturais que aceitam as coisas como funcionam naturalmente, sem questionar, porque não pode ser suprimido; nesta lógica a força de trabalho do trabalhador que é a sua única propriedade se transforma em mercadoria.

Para entender o desenvolvimento do capitalismo moderno e suas manifestações como capital mercantil, função do dinheiro como tesouro ou capital financeiro, e se aprofundar na categoria reificação Lukács (2003, p. 211) propõe refletir em torno do que denomina ‘consciência reificada’:

Para a consciência reificada essas formas do capital se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes da sua vida social, justamente porque nelas se esfumam, a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis, as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados à satisfação real de suas necessidades. Tais relações são ocultas na relação mercantil mediata.

Justamente o que Marx aponta ser a submissão à coisa mercadoria, dinheiro em sua reflexão em torno da fórmula trinitária. Segue se aprofundando¹²⁵:

... para a consciência reificada, esta forma se torna, necessariamente, a forma de manifestação do seu próprio imediatismo, que ela, enquanto consciência reificada, não tenta superar. Ao contrário, tal forma tenta estabelecer e eternizar esse imediatismo por meio de um “aprofundamento científico” dos sistemas de leis apreensíveis. Do mesmo modo que o sistema capitalista produz e reproduz a si mesmo econômica e incessantemente num nível mais elevado, a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal, definitiva.

Denota-se daí que Lukács identifica a partir dos estudos de Marx uma estrutura da reificação que é retroalimentada continuamente pela consciência reificada, gerando uma inação nos indivíduos, pois tudo se naturaliza em prol da produção cada vez mais acelerada da mercadoria, portanto, uma produção acelerada, um valor que valoriza a si mesmo, produz dinheiro e juro para retroalimentar todo o sistema de produção de mercadorias. Toda a relação social dentro do processo produtivo resulta em relação entre coisas - pois ao trabalhador resta produzir mais mercadorias que se inter-relacionam. Portanto, a forma portadora de juro¹²⁶, como já arrolado em Marx é a mais alta potência da coisificação das relações de produção.

Lukács descreve como fenômeno ideológico da reificação o fato de a teoria econômica se manter num imediatismo que ela própria cria, mantendo com ela as tentativas burguesas de entender tal fenômeno, pois mesmo os pensadores que não desejam camuflar tal fenômeno permanecem na análise do imediatismo da reificação; Imobilizados se encontram ante as consequências humanas desastrosas, não fazem nenhuma tentativa à superação e permanecem na inação, pois enfeitiçados estão para poderem penetrar no fenômeno originário da reificação. Lukács aponta este exemplo no livro de Simmel sobre o dinheiro e ainda podemos encontrar - anterior aos pressupostos de Lukács - a sinalização de Marx nos Grudrisse e no livro terceiro de O Capital, da descrição do “mundo enfeitiçado”. Denota-se daí uma relação mais exteriorizada e vazia, pois tal mundo enfeitiçado obtendo vida própria através das coisas, assume um status de mundo mágico e revela o processo vital do capitalismo as suas manifestações objetivas da reificação.

Lukács se apóia em parte nos estudos de Max Weber para afirmar que tal superação do fenômeno da reificação do fundamento econômico é demonstrada pela separação da relação

¹²⁵ Id

¹²⁶ Tal forma supervaloriza a produção das mercadorias, trazendo, através dos juros, pois embutido na produção de mercadorias está um valor acima do real, e abaixo do esforço de trabalho do trabalhador.

social com o produto decorrente do processo produtivo, pois o produto adquire um valor além da relação social que o gerou, sendo este – o produto, a coisa – protegido pelas leis do mercado gerada pelas condições do Estado moderno. Assim (p. 212) “criar valor, dar juros como macieira dá maçãs, tornou-se inteiramente uma propriedade do dinheiro” que com isto adquire um valor acima da relação humana, o valor de uma coisa maior que o valor da pessoa. Tudo isto é continuamente assegurado pelo sistema de leis criado pelo desenvolvimento capitalista para se auto-alimentar. Portanto, Lukács aponta (p. 214):

O Estado moderno, de um ponto de vista sociológico, é uma ‘empresa’ tal como uma fábrica; é justamente o que tem de específico no âmbito histórico. E as relações de dominação na empresa também estão, nos dois casos, submetidos a condições da mesma espécie.

Neste sentido não há uma real autonomia do produtor ante a sua produção, pois sempre estará submetido às leis do capital geradas e mantidas pelas leis do Estado moderno. Mais adiante Lukács aponta que toda a empresa moderna está submetida, contudo ao método tradicional e estritamente racional de gerar produtividade, qual seja o cálculo e nestes termos, ao submeter à organização da empresa – neste caso entendida também como Estado – à razão numérica somente se pode esperar a reificação de todas das demais relações, pois subsumido aos números, seus valores e juros está a vida, a relação social de todos os indivíduos velados pela organização do Estado moderno, portanto regidos por uma grande máquina Estatal.

Neste sentido, não é forçoso afirmar que a existência de grandes empresas capitalista depende de uma estrutura burocratizada do Estado racional, onde tudo pode ser mensurado e calculável. Nesta lógica cabe ao homem moderno se submeter ao cálculo como afirmado pelo autor (p. 218):

O comportamento do homem esgota-se, portanto, no cálculo correto das oportunidades desse curso (cujas “leis” ele já encontra “prontas”), na habilidade de evitar os “acazos” perturbadores por meio da aplicação de dispositivos de proteção e medidas defensivas [...] sem sequer tentar intervir no próprio processo pela aplicação de outras “leis”.

Com efeito, o homem está completamente submetido às leis previamente definidas por uma organização que tem como meta a análise quantitativa de dados, a mensuração e a reificação de todas das relações humanas, o caso do estado burocrático.

A ideia de uma lei pré-definida é também apontada por Lukács quando desvela que o modo de produção moderno robotizou o ser humano, submetendo-o a pura contemplação do fazer, pois desloca sua posição de sujeito para objeto do processo da produção capitalista

moderna. Esgotando o comportamento humano no puro dado quantitativo, calculável, pois todas as coisas já estão prontas não necessitando da intervenção do pensar crítico humano. Neste sentido, o ser humano assume um mero comportamento contemplativo. A analogia resultante disto é a do operário em relação à máquina, como afirma Lukács (p.219): “que ele serve e observa, e cujo funcionamento ele controla enquanto observa”.

Nestes termos, a máquina Estado, que age de modo burocrático para controlar todas as funções das pessoas, remete o ser humano, trabalhador, a uma adaptação aos pressupostos socioeconômicos a que este mesmo Estado está submetido e alimenta, pois a manutenção da exploração capitalista depende de uma estrutura que forneça sujeitos submissos a adaptação e não à superação. Neste sentido, a burocracia, indicador da estrutura da reificação ajuda a manter as consciências reificadas de todos os trabalhadores que estão submetidos às leis do Estado burocrático.

Percebe-se que a reificação apontada por Lukács é um fenômeno geral e estrutural de toda a sociedade burguesa, que ajuda a manter um trabalho mecanizado, mensurável, calculável, que, à luz das ideias marxistas, transforma o indivíduo em fragmento, numa engrenagem mecânica de um contexto de trabalho todo robotizado e, portanto, dividido, separado, nunca possível seu entendimento da dimensão da totalidade de sua atividade. Assim argumenta:

Trata-se não somente do modo de trabalho inteiramente mecanizado e “insensato” da burocracia subalterna, que se encontra extraordinariamente próxima do simples serviço da máquina e, muitas vezes, chega a superá-la em vacuidade e uniformidade. De um lado, trata-se da maneira cada vez mais *formal* e racionalista de lidar objetivamente com todas as questões de uma separação continuamente crescente da essência qualitativa e material das “coisas” às quais se refere a atividade burocrática. (LUKÁCS, 2003, p. 220)

Neste sentido, a atividade burocrática serve para evidenciar e alimentar toda a estrutura do fenômeno da reificação, pois suas exigências na sociedade moderna capitalista estão submetidas às normas da apropriação privada do trabalho e nesta lógica, o trabalho inserido na atividade burocrática do estado. Assim afirma Lukács (p. 219): “A burocracia implica uma adaptação do modo de vida e do trabalho e paralelamente também da consciência aos pressupostos socioeconômicos gerais da economia capitalista, tal como constatamos no caso do operário na empresa particular”.

Ao burocratizar intensamente o trabalho, ao separar a força de trabalho da personalidade do ser humano-trabalhador, evidencia-se a metamorfose do ser numa coisa,

pois se encontra fragmentado, se pode vender sua força de trabalho, plastificada num objeto, no mercado. No entanto, para Lukács (p. 221) nem toda a faculdade mental é suprimida pela mecanização; mas “apenas uma faculdade ou um complexo de faculdades destaca-se do conjunto da personalidade e se coloca em oposição e ela, tornando-se uma coisa, uma mercadoria”. Para o autor há um elo interminável de transições do ser humano em coisa, mas permanece o fenômeno fundamental da reificação, ou seja, continua seu ciclo de transformação das relações sociais em coisas, em mercadorias, somente mudando o contexto onde as coisas ocorrem. Tal é que Lukács lembra que todo o contexto, os indicadores do capitalismo moderno e seu potencial de alta produtividade já penetraram na ética, assim como o taylorismo, com suas engenhosas estratégias e técnicas de controle, penetrou na psique, demonstrando, contudo que novas estratégias de produção, pautadas em novas teorias que alimentam a exploração capitalista somente reforçam a estrutura reificada da consciência, colocando-a num patamar de categoria fundamental para toda a sociedade. Portanto, afirma que a reificação é um "como fenômeno fundamental, geral e estrutural de toda a sociedade burguesa" ¹²⁷. Portanto, resultando em algo natural do comportamento burguês, algo já circunscrito ao seu modo de viver.

Para Lukács o ponto culminante da reificação capitalista é a ausência de convicção, de luta pela emancipação, posto que o sujeito é contemplativo e passivo diante dos fatos e, diante do processo produtivo e da exploração capitalista, resulta num sujeito reificado. Nessa perspectiva a “metamorfose da relação mercantil”¹²⁸ vai imprimindo toda a sua estrutura na consciência do ser humano, aparecendo como coisas que pode possuir, vender, como os inúmeros objetivos produzidos pelo capitalismo moderno e vão criando novas necessidades para os seres, necessidades estas que ajudam na manutenção de suas consciências reificadas. Isto decorre também que na modernidade, segundo Lukács, a especialização do trabalho levou ao esquecimento da imagem de totalidade, daí que todo o trabalhador é um ser fragmentado pela sua própria atividade de trabalho. Tal perda decorre, contudo de um avanço científico, pois tanto mais avança e obtém clareza metódica de si mesmo, mais ainda poderá se afastar de sua essência. Por certo que ao se apoiar em Marx para retomar a explicação do valor de uso, relembra que sua explicação está além da esfera da investigação da economia política, pois

¹²⁷ Ibid, p. 220

¹²⁸ Ibid, p. 222

seu movimento dialético – da mercadoria e seu valor de uso e troca – não é completamente apreensível à ciência tradicional, burguesa, assim aponta (p. 230):

Quando se tenta partir de comportamentos “subjetivos” no mercado, e não de leis objetivas da produção e do movimento de mercadorias, que determinam o próprio mercado e os modos “subjetivos” de comportamento no mercado, apenas se desloca a questão para níveis ainda mais derivados, mais reificados, sem suprimir o caráter formal do método, que, por princípio, elimina os materiais concretos. O ato de troca em sua generalidade formal, que para a “teoria da utilidade da marginal” permanece precisamente o fato fundamental, suprime igualmente o valor de uso enquanto valor de uso e cria, assim, essa relação de igualdade abstrata entre materiais, concretamente desiguais e até mesmo inigualáveis, dos quais nasce essa barreira. Desse modo, o sujeito da troca é tão abstrato, formal e reificado quanto seu objeto.

Parece acertado dizer que Lukács com esta explicação aponta a objetividade e a subjetividade da reificação a partir da produção de mercadorias, da aparência e da essência, daquilo que não está visível, mas somente num plano subjetivo da coisa, daquilo que está visível, mas esconde toda a relação social de produção e neste contexto de exploração do trabalho humano. Com isto, nos parece que Lukács vai, assim e com base em toda a epistemologia de Marx, desvelando o sujeito reificado a partir da objetividade da mercadoria.

Não é forçoso afirmar que Lukács sempre está relacionando a reificação à categoria fundamental do método dialético marxista, qual seja a totalidade. Com efeito também relaciona à concepção burguesa de ciência e sua reprodução que torna o sujeito que contempla um simples marionete de um sistema coisal, como destaca Marx, representado, também pela hegemonia do estado burocrático, pois tal burocracia é indicador da "estrutura fossilizada da reificação"¹²⁹ que: "Trata-se não somente do modo de trabalho mecanizado e "insensato" da burocracia subalterna, que se encontra extraordinariamente próxima do simples serviço da máquina e, muitas vezes, chega a superá-la em vacuidade e uniformidade". Denota-se disto um mundo reificado¹³⁰, como possível ao olhar e objetivo da ciência e produção burguesa, assim conceitualmente acessível e entendível que, simplesmente, é imposto ao homem, que diante de sua pura contemplação, resultante de uma ciência que impõe conceitos já pré-determinados é aceitável e conforma as necessidades humanas. Surge disso o mundo reificado dotado de uma ciência e filosofia igualmente reificadas.

Portanto, para Lukács “a filosofia crítica moderna nasce da consciência reificada”, levada a condição de coisa, sistema coisal, mercadoria, pois tal filosofia busca questionar o

¹²⁹ Ibid, p.220. Lembrete: relacionar a pesquisa de campo onde o trabalho com TE está preso ao estado burocrático, portanto, preso à estrutura fossilizada da reificação.

¹³⁰ Ibid, p. 239

estado das coisas, da constatação da existência de uma consciência coisal. Tal filosofia está pautada nos problemas do conhecimento da filosofia anterior. Atenta o pesquisador que o “fenômeno da reificação também desempenhou um papel na sociedade grega¹³¹ desenvolvida, no entanto, evidenciando um ser social totalmente oposto ao da modernidade cuja existência – na epistemologia marxista - ocorre pelo desvelamento do trabalho capitalista. Para exemplificar ressalta o desenvolvimento da filosofia ao que denomina linha direta:

Do ceticismo relativo ao método e do *cogito ergo sum* de Descartes, passando por Hobbes, Espinoza e Leibniz, o desenvolvimento segue uma linha direta, cujo motivo decisivo e rico em variações é a ideia de que o objeto do conhecimento só pode ser conhecido por nós porque e na medida em que é criado por nós mesmos. Os métodos da matemática, da geometria, da construção, da criação do objeto e partir de condições formais de uma objetividade em geral e, depois, os métodos da física matemática, tornam-se, assim, os guias e as medidas da filosofia, do conhecimento do mundo da totalidade.(LUKÁCS, 2003, p. 242)

O que Lukács aponta com tal afirmação é que, como já afirmado anteriormente, toda a ciência, a filosofia passam por uma construção reificada e alimentam com suas teorias estatísticas, de um pensamento matematizado, um mundo reificado burguês, dificultando desta forma, reconhecer o mundo imerso na produção capitalista, em sua totalidade, problema este não resolvido pela ciência tradicional. Posto que entender a sociedade em sua totalidade não é objeto de estudo de qualquer método, para Marx, Lukács e Kosik, esta é a razão do método dialético, pensar o mundo na sua historicidade dialética circunscrito a uma visão da totalidade em que se movimenta. Isto posto, para Lukács¹³² os conceitos científicos são mercadorias no seio da sociedade, pois reificados estão em suas bases teóricas e se submetem as leis de mercado, “conceitos científicos que se comportam no interior da ciência como mercadorias [...]. Eles se reúnem no sistema como as mercadorias no mercado”. Portanto, coisas a serem vendidas em troca de outras coisas, seus conceitos adquirem vida e poder acima do saber humano.

Tal desenvolvimento da ciência, da filosofia denota o avanço da sociedade burguesa e seus interesses particulares, nestes termos todos os problemas do ser social resultam em produtos da atividade humana. O homem burguês na sociedade moderna, como descreve Lukács, pode ser igualmente comparado a Robson Crusó nos seguintes termos :“Esse homem tem de ser burguês, egoísta, individual e artificialmente isolado pelo capitalismo, e de

¹³¹ Ibid, 241-242

¹³² Com base no pensamento de Tönnies. A mesma crítica e análise sobre a ciência pautada no pensamento burguês podemos encontrar nos estudos de Gorz (1979).

que, portanto, sua consciência, enquanto fonte de sua atividade e de seu conhecimento, apresenta-se sendo isolada e individual, nos moldes de Robson Crusóé"¹³³. Tal homem, na sociedade moderna capitalista ao estar submetido à ciência fragmentada, a filosofia linear não consegue transcender a tal lógica que o paralisa, como um robô imóvel, e contemplativo se desdobra aos poderes e aos fetiches de uma ciência que se submete à produção capitalista e, portanto, a produção massiva de mercadorias. Neste sentido, fica impossível sua busca à análise da totalidade do fenômeno da reificação, pois tal homem, na sociedade moderna equivale a objeto e não sujeito dos acontecimentos, homem objeto é homem reificado, aponta Lukács (p. 284):

... o homem na sociedade capitalista encontra-se diante da realidade “feita” – por si mesmo (enquanto classe) –, como se estivesse em frente a uma “natureza”, cuja essência lhe é estranha; está entregue sem resistência às suas “leis”, e sua atividade consiste apenas na utilização para seu proveito (egoísta) do cumprimento forçado das leis individuais. Mas mesmo nessa “atividade”, permanece – pela própria natureza da situação – objeto e não sujeito dos acontecimentos.

Parece acertado destacar que Lukács evidencia o caráter oprimido que o homem no contexto da produção capitalista demonstra ter. O homem que já não é mais sujeito, pois ao ser expropriado de sua consciência, em que tudo lhe é estranho – como destacou Marx ao revelar os níveis de alienação – que é depositado em sua atividade, no trabalho, mas expropriado pelo valor da mercadoria, elevado acima da condição do homem, despojando-o de sua essência. Assim afirma (p. 285):

Cresce o sentido de que as formas sociais (a reificação) despojam o homem de sua essência humana, de que quanto mais a cultura e a civilização (isto é, o capitalismo e a reificação) apossam-se dele, menos ele está em condições de ser homem. E a natureza torna-se – sem que se tenha tomado consciência da inversão completa no significado desse conceito o receptáculo em que se reúnem todas as tendências interiores que agem contra a mecanização, a privação da alma e a reificação crescentes.¹³⁴

Em verdade Lukács¹³⁵ vai apontar que a luta contra a reificação resulta na possibilidade de pensar um crescimento orgânico, tal qual uma superação que ocorre no seio da própria história do desenvolvimento capitalista, quando o homem pode deixar de ser objeto pela superação da própria contradição que é da natureza do sistema capitalista. Tal luta ou

¹³³ Ibid, p. 283

¹³⁴ A mesma reflexão traz Marx nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, do quanto mais se tem, se produz, o homem se afasta de sua essência, pois vai se tornando a própria reificação.

¹³⁵ Com base no pensamento de Schiller, em sua produção, na analogia à natureza, sobre o rouxinol real e o rouxinol imitado.

superação pode, no entendimento do autor, se dá em função do enraizamento na realidade concreta, resgatando-a como totalidade, objeto de estudo do método dialético. Deriva disso que o sujeito, homem, sujeito da ação resulta em um produto – não uma coisa, mas algo que se formou organicamente - da realidade em sua totalidade concreta. A problemática do ser social do homem capitalista entra, em seu estado de reificação, no sentido que Lukács nos apresenta, no mundo moderno fortemente na consciência, diferentemente do que os pensadores, anteriores à modernidade, que analisavam ingenuamente os modos do pensar reificado. Cabe com isto lembrar porque para Lukács o estudo da consciência de classe - das manifestações revolucionárias do período da modernidade à luz da produção capitalista - é objeto central da obra História e consciência de classe. De uma consciência que supera a reificação, mas também de uma consciência totalmente submetida ao fenômeno da reificação, qual seja, a consciência reificada. Para entender tal mundo moderno coisificado, ou seja, dotado de produtos, Lukács relata a respeito do mundo estetizado em que o sujeito, fazedor de coisas, vira puro ser contemplativo. Assim descreve (p. 292):

Se o homem só é totalmente homem “quando joga”, a partir disso, pode-se compreender todos os conteúdos da vida e, na forma estética, concebida tão largamente quanto possível, subtraí-los à ação mortal do mecanismo reificante. Todavia, só serão subtraídos a essa ação mortal na medida em que se tornam estéticos. Em outros termos, o mundo deve ser estetizado, o que significa se furtar ao problema propriamente dito e transformar novamente e de uma outra maneira o sujeito num sujeito puramente contemplativo, reduzindo a nada a “ação”.

Para Lukács no mundo estetizado surge o sujeito que é unicamente contemplativo, portanto, sem olhar crítico a respeito do mundo de sua própria condição nele, ao se tornar contemplativo aprecia o belo da estética capitalista, qual seja, as formas, os estilos, de como as coisas, as mercadorias se originam, não consegue enxergar além disso, pois preso na estética não consegue agir para mudar a condição de vida, sua consciência já é inteiramente reificada. Sua expressão dialética pode adicionar um nosso domínio à fragmentação do sujeito, homem, mas também pode atacar o problema da produção capitalista. Nestes termos, a restauração da unidade do sujeito que, fragmentado se encontra sob o domínio do capitalismo moderno, se revela o caminho consciente para libertação intelectual o homem. Cabe ao método dialético dotado de historicidade e realidade concreta, ajudar na dissolução da irracionalidade da coisa para o despertar do homem amortilhado. Para tanto segue a reflexão:

... quando o sujeito (a consciência, o pensamento) é, simultaneamente, produtor e produto do processo dialético; quando, como resultado, o sujeito se move ao mesmo tempo num mundo que ele mesmo criou e do qual é figura consciente, mundo que lhe impõe, todavia em plena objetividade, somente então o problema da dialética e da supressão da antítese entre sujeito e objeto, pensamento e ser, liberdade e necessidade etc. pode ser considerado como resolvido.(LUKÁCS, 2003, p.297)

Trata-se, portanto, de que a superação da reificação significa superar igualmente a fragmentação do sujeito. Nota-se com isso que somente a consciência do sujeito associada à realidade concreta – objeto de análise do método dialético - de sua historicidade, de seu lugar no mundo e de sua ação no mundo a diferença e similaridade entre ser e coisa, pode ser concretamente superada. Para Lukács “Somente o processo histórico elimina realmente a autonomia – encontrada – das coisas e dos conceitos das coisas, assim, com a riqueza que dela resulta”. Daí que o desvelamento histórico se torna fundamental à superação do mundo coisal, da reificação do mundo, pela consciência do sujeito em sua historicidade e como ser com o mundo em que pode transformar e não um ser contemplativo. Somente o processo histórico, ajuda a eliminar a autonomia das coisas, tomada a realidade como processo histórico pela ação do homem no mundo, pois para Lukács a ação já é história de construção do mundo, portanto, os sujeitos que agem conscientemente e com domínio histórico se transformam em sujeitos da história, assim destaca (p. 303): "... é necessário descobrir na história o ponto de partir do qual se podem resolver todos esses problemas e ainda exibir *concretamente* o “nós”, o sujeito da história, esse “nós”, cuja ação é realmente história”. Para daí superar o homem aniquilado pela reificação. No entanto, tal desvelamento histórico somente se efetiva através do método dialético que vai além da concepção burguesa de ciência e sociedade. O que Lukács aponta com isso está diretamente relacionado ao movimento revolucionário à época, mas perfeitamente estendido a atualidade, que exige uma metodologia igualmente revolucionária despertando nos sujeitos o sentido de sua ação no mundo e sua função de transformação do mundo além da aparência imposta pela reificação burguesa que, através de sua ciência e concepção filosófica lineares, mantém o proletariado à mercê da contemplação. Tal método dialético age pelo rigor histórico concreto em que o proletariado descobre ser sujeito da ação e transformação do mundo coisal, do mundo totalmente reificado pela produção capitalista que determina a relação e o poder das coisas acima das relações entre as pessoas. É necessário, contudo, que o proletariado identifique onde se coloca como “produto

da ordem social capitalista”¹³⁶, pois para Lukács a reificação se manifesta na existência do proletariado mais desumanizado. Embasado em Marx declara¹³⁷:

... o proletariado aparece como produto da ordem social capitalista. Suas formas de existência [...] são constituídas de tal maneira, que a reificação deve se manifestar nelas do modo mais marcante e mais penetrante, a desumanização mais profunda. Portanto, o proletariado partilha a reificação de todas as manifestações de vida burguesa [...] “A classe possuidora e a classe do proletariado apresentam a mesma auto-alienação humana.

É perceptível com isso que tanto proletariado como burguesia estão submetidos do mundo coisal que Marx aponta e suas consciências reificadas destacadas por Lukács, mas há diferença entre a reificação de uma classe à outra. Enquanto aquela detentora dos meios de produção se sente à vontade e sem necessidade alguma de desvelamento da reificação, pois seu mundo é permeado pela identificação com coisas - as pessoas são o que possuem - , e intensificação de produção de mais coisas, reconhecendo que manter tal auto-alienação é segurança para a continuidade de seu próprio poder, a outra, a classe que produz a mercadoria, o proletariado que é expropriado dos meios de produção, se sente no que discorre Lukács “aniquilada na alienação” percebendo sua impotência, mas se mantendo subserviente para garantia de suas atividades.¹³⁸

Nos argumentos de Lukács encontramos o que denomina como a "estrutura ideológica da reificação" significando que mesmo que o pensamento burguês se relacione com a realidade há uma ideologia dominante que revela o seu caráter pragmático de analisar a sociedade. Nestes termos, é afirmar que a relação do pensamento burguês (sua ciência e filosofia) com a realidade se dá na medida em que seu interesse de compreender a realidade se submete as leis da produção capitalista, tornando todo o conteúdo da vida e todas as suas relações sociais, pragmático e fragmentado¹³⁹, pois se utiliza de "categorias abstratas de

¹³⁶ Ibid, p. 309

¹³⁷ Id

¹³⁸ Importante neste momento atualizar a classe do proletariado embasado em Gorz (1980) e Slavos (Entrevista Roda Viva (15/10/2008) quando afirma que devemos redefinir o proletariado "aquele desprovido de vida", portanto, não somente o trabalhador explorado, mas significa uma forma pura de sujeito destituído de todo o conteúdo substancial, portanto, ao nosso entender é apenas uma coisa, reificado toda sua essência lhe foi retirada. Quem é atualmente o proletariado? Encontra o lugar do professor que não significa somente o trabalhador explorado oprimido pelo sistema capitalista.

¹³⁹ Ibid, p. 334. Não é forçoso relacionarmos ao que Althusser (1992) pós-marxista ou para alguns marxistas estruturalistas, já apontou sobre os aparelhos ideológicos de estado, localizado no sistema capitalista de produção, refletindo que o maior perigo não está nos aparelhos que se mantêm pela força, mas aqueles que se mantêm pela ideologia, pois vivem da aparência e conseguem manipular a realidade social. Destaque há de ser feito a dois aparelhos, os meios de comunicação e a educação-escola.

reflexão, como a quantificação, do progresso infinito". Portanto, se mantém a estrutura ideológica nas relações sociais entre as pessoas através das coisas.

Lukács nos convida a analisar que o problema do presente, sua preocupação maior e constante com o que ocorre “durante” e não antes e depois da produção capitalista, para daí entender o problema do presente que é histórico, pois revela sujeitos históricos e não acabados, sujeitos em processo e transformação, atuando com a história das classes. É o enraizamento na história que se faz do presente dos acontecimentos e contradições que propõe Lukács ao atualizar a categoria da reificação, enraizada nas manifestações do capitalismo moderno, de sua ciência e suas relações sociais, pois da incapacidade de compreender a totalidade histórica se manifesta o comportamento burguês de interpretar o mundo. Para tanto, o que propõe Lukács com ênfase é a consciência da realidade vivida, pois o homem que compreende sua história não se detém em imediatismos. Com efeito, diferencia em sua obra o marxismo vulgar do verdadeiro marxismo, quando o primeiro aceita de modo simples a estrutura social, portanto, empírica e o segundo se desdobra para aplicar o método histórico dialético para compreender o mundo no contexto capitalista de produção, mas não se contenta em compreender o mundo é necessário transformá-lo. Neste sentido, ir além da empiria significa compreender a totalidade da coisa, a totalidade das relações impostas pela reificação inerente à produção capitalista, portanto, toda a produção de mercadorias é analisada na manifestação de sua totalidade, ou seja, “como aspectos de toda a sociedade em transformação histórica”¹⁴⁰ Por certo, o método histórico dialético se propõe à negação de um desenvolvimento retilíneo, daí o esforço necessário a ser implementado pelo proletariado na compreensão de sua própria realidade.

No entanto, para Lukács a burguesia encobre a estrutura dialética justamente pelos seus interesses de classe de não desvelar a essências das coisas, mas somente submeter o proletariado a uma aparência do mundo, pois ao explicá-lo se utiliza de categorias abstratas através de seu método científico de relatar fatos sem se preocupar com suas contradições. Decorre disso a importância que a classe do proletariado deve tomar consciência da essência dialética e de sua existência num mundo coisal¹⁴¹, portanto, a essência do método dialético resulta numa negação de um desenvolvimento retilíneo. No entanto para Lukács uma dialética inconsciente leva a uma admiração ingênua, superficialmente e grosseiramente constata a

¹⁴⁰ Id

¹⁴¹ O mundo coisal já apontado por Marx nos Grundrisse e Manuscritos.

coisa como relação social, resultando na superficialidade da vida do trabalhador, que já não se encontra mais humano. No entendimento do autor, o trabalhador reduzido a condição de objeto se localiza como um instrumento mecanizado e racionalizado, assim descreve:

... para o trabalhador, o caráter reificado da manifestação imediata da sociedade capitalista é levado ao extremo. Evidentemente, também para os capitalistas existe essa duplicação da personalidade, essa dilaceração do homem num elemento do movimento das mercadorias e num espectador (objetivo e impotente) desse movimento. Mas, para a sua consciência, esse movimento assume necessariamente a forma de uma atividade – decerto objetivamente aparente -, de um efeito do seu sujeito. Essa aparência esconde dele o verdadeiro estado das coisas, enquanto para o trabalhador, a quem é negada essa margem de atividade aparente, a dilaceração do seu sujeito conserva a forma brutal do que tende a ser sua escravização sem limites. Por isso, enquanto objeto, é obrigado a sofrer um processo em que se transforma em mercadoria e se reduz à simples quantidade. (LUKÁCS, 2003, p. 336-337)

Neste momento Lukács e, com base naquilo em que Marx já analisou em *O Capital*, afirma que há uma aparência das coisas no processo capitalista de produção, tal aparência é determinada pela produção de mercadorias e seu poder sobre a vida do trabalhador, em toda a produção de mercadoria se esconde a evidência de uma relação social, pois o trabalhador ao se submeter às leis da produção capitalista, como única alternativa na manutenção de seu trabalho, se submete igualmente ao seu maior símbolo, a mercadoria. A essência é encoberta, pois junto com a reificação do trabalhador está sua auto-alienação que o submete a uma produção que em todo o momento lhe é estranha. Por isso que Lukács afirma que a “quantificação é a capa reificante e reificada”¹⁴² se estendendo sobre a verdadeira essência dos objetos. Isso significa que o trabalhador quantificado e o congelamento nesse estado mórbido é a razão da produção de mercadorias e da manutenção do sistema capitalista de produção. O período de trabalho destinado ao trabalhador significa que a reificação atinge o seu ápice, pois consegue manter os trabalhadores sobre uma intensificação do trabalho que nada pode escapar para produzir o tempo de questionar seu próprio trabalho, tornando o trabalhador um puro objeto quantificável, assim afirma¹⁴³:

... por um lado, o trabalhador, em seu ser social, vê-se imediata e *completamente* situado ao lado do objeto: ele aparece a si mesmo imediatamente como objeto e não como ator do processo social de trabalho. Mas, por outro, esse papel de objeto já não é mais em si puramente imediato. Isso significa que a transformação do trabalhador num mero objeto do processo de produção é, com efeito, realizada objetivamente pelo tipo de produção capitalista (em oposição ao escravismo e à servidão), pois o trabalhador é obrigado a objetivar a força de trabalho em relação à sua personalidade como um todo e a vendê-la como mercadoria que lhe pertence.

¹⁴² Ibid, p. 339

¹⁴³ Id

No entanto, tal trabalho que se apresenta como forma de valor de troca é um tipo de atividade isolada e fragmentada, assim a objetivação do trabalhador no processo de produção capitalista é sinônimo de submissão ao sistema de intensificação de produção de mercadorias, portanto, a sua personalidade se circunscreve ao produto, a mercadoria resultante da produção capitalista. Neste sentido, se torna fundamental, naquilo em que Lukács propõe com base nas ideias de Marx, que o trabalhador tome consciência de sua condição de mercadoria, daí que Marx ressalta o valor do estudo da mercadoria e assume seu desvelamento já no início de *O Capital*, lembrando com isto que o entendimento da produção de mercadoria, da sua essência e não aparência, implica que trabalhador-proletário poderá e deverá entender amplamente todo o sistema capitalista de produção que o mantém na cegueira proposital. Diferenciado concretamente do entendimento ingênuo da pura produção de um objeto de consumo. Assim destaca Lukács:

... o trabalhador só pode tornar-se consciente do seu ser social se se tornar consciente de si mesmo como mercadoria. Seu ser imediato o insere [...] como objeto puro e simples no processo de produção. Quando esse imediatismo se mostra como consequência de diversas mediações, quando começa a ficar claro tudo o que esse imediatismo pressupõe, as formas fetichizadas da estrutura das mercadorias começa a desintegrar-se: o trabalhador reconhece a si mesmo em suas próprias relações com o capital na mercadoria. Enquanto ele for incapaz na prática de se elevar acima desse papel de objeto, sua consciência constituirá a *autoconsciência da mercadoria* ou, expresso de modo diferente, o autoconhecimento, o autodesvendamento da sociedade capitalista, fundada sobre a produção de mercadorias, sobre relações de mercado. (LUKÁCS, 2003, p. 340-341)

É possível aferir com isso que o desvelamento da produção de mercadorias se dá na medida em que trabalhador toma consciência de sua condição de oprimido, de objeto, de mercadoria. Para Lukács é necessário uma autoconsciência da estrutura mercantil¹⁴⁴, posto que é necessário a consciência da totalidade do processo produtivo pelo sujeito que produz. No entanto, tal tomada de consciência não significa mudança radical da prática do trabalhador ante o processo de produção capitalista e, neste sentido, Lukács vai enfatizar que é necessário a ação, pois a tomada de consciência é somente um nível do processo de superação; ainda é necessário superar a consciência presa à reificação, portanto, dotada de contemplação e inação e que não coloca em prática a mudança necessária, mas que somente pensa. Muito embora, reconheça que o próprio trabalhador-proletário se identifique com a vida do detentor dos meios de produção, da burguesia e, possivelmente, o ideário em alcançar o mesmo padrão de

¹⁴⁴ Ibid, p. 341

vida e cultura o impeça de fazer o salto concreto à libertação de sua condição de objeto do sistema. Ter a consciência de algo, não implica diretamente em mudar a condição concreta das relações de produção, obter a consciência pode ser apenas, para aquele já bem encaixado no sistema, um adendo à informação da produção mercantil. No entanto, para a mudança concreta, Lukács nos convoca a ir além e revela a necessária constituição e busca da consciência de classe, pois o coletivo pode gerar movimentação à mudança necessária. Ao exame desse texto podemos supor que a todo o momento Lukács apresenta pistas da constante dialética, reificação e superação, ou seja, se por um lado apresenta o problema, a realidade concreta, por outro, apresenta a sua antinomia, qual seja, é possível mudar o foco; em outras palavras na realidade concreta também encontramos a possibilidade de superação das relações de produção alienadas.

Nestes termos é que o método histórico dialético, já enfatizado anteriormente, ajuda no desvelamento do processo reificado. Para Kosik (1976, p. 39) "A dialética não é o método de redução; é o método de reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método de desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico". Trata-se, contudo, de afirmar que entender a reprodução espiritual da coisa em si é desvelá-la concretamente, nua e crua em sua realidade concreta. É com o apoio do estudo da contradição dentro do próprio sistema capitalista, à luz do método histórico dialético, que a essência da produção de mercadoria e do homem-objeto é revelado. Para Lukács a objetivação específica do trabalho como mercadoria é "uma relação entre os homens sobre uma capa reificada"¹⁴⁵, daí que propõe que (p. 340) "o trabalhador só poder tornar-se consciente do ser social se se tornar consciente de si mesmo como mercadoria". A revelação de tal capa reificada somente é possível pelo método dialético, pois reconhece a sociedade como totalidade histórica. A diferença de tal método com o do pensamento burguês para o autor, situa-se na capacidade de entender o conhecimento da totalidade das relações capitalistas, pois a análise do todo e as partes, as suas ramificações não podem ser explicadas pelo pensamento reflexivo, linear e retilíneo engessado na ciência e pensamento reflexivo burguês, somente pode vir à tona a partir da análise de suas contradições.

Seguindo esta lógica, Lukács vai retomar a afirmação que a "estrutura fundamental da reificação" é evidenciada por todas as formas sociais empregadas pelo capitalismo

¹⁴⁵ Ibid, p. 338, p. 342. Para Lukács tal capa reificante e reificada resulta unicamente na quantificação do período de trabalho. Assim o caráter especial do trabalho como mercadoria significa que existe uma relação entre os seres humanos sob uma capa reificada resultando com isso o caráter fetichista de cada mercadoria.

moderno¹⁴⁶, no caso específico a 'burocracia'; tal estrutura é comprovada na relação de trabalho do proletariado. É nítido na explicação de Lukács que há outras formas de a estrutura da reificação se esconder, pelo próprio trabalho intelectual, destaca (p. 346):

... e quanto mais profundamente a reificação se estender na “alma” daquele que vende sua produção como mercadoria, mais ilusória será essa aparência.¹⁴⁷ A essa dissimulação objetiva da forma mercantil corresponde um elemento subjetivo, ou seja, embora o processo que reifica o trabalhador e o transforma em mercadoria o desumanize, atrofiando e mutilando a sua “alma” – enquanto ele se rebelar conscientemente contra isso -, sua essência humana anímica não são transformadas em mercadoria. Portanto, ele pode objetivar-se internamente de maneira completa contra essa sua existência, enquanto o homem reificado na burocracia etc. reifica-se, mecaniza-se torna-se mercadoria, também naqueles órgãos que poderiam ser os únicos portadores de sua rebelião contra essa reificação. Seus pensamentos, sentimentos etc. são igualmente reificados em seu ser quantitativo.

Lukács afirma que o pensamento é reificado pela alienação das relações de produção ou a forma mecanizada de seu trabalho, pois sua mente atrofia-se pelo modo de pensar quantificado e extremamente racionalizado, fruto da essência da ciência burguesa que tem dificuldade de pensar o trabalho – por conta de seus interesses específicos – na sua totalidade e inserido no processo de produção capitalista. O pensar em sua totalidade explicativa se torna difícil para o ser humano plastificado, identificado e imerso na exploração capitalista, é uma constatação, o que não significa a sua impossibilidade de superação desta forma de agir e pensar que alimenta o mundo reificado, o sistema coisal. Assim descreve o cotidiano daquilo que se refere como "o homem reificado na burocracia :

A essa dissimulação objetiva da forma mercantil corresponde num elemento subjetivo, ou seja, embora o processo que reifica o trabalhador e o transforma em mercadoria o desumanize, atrofiando e mutilando sua "alma" - enquanto ele não se rebelar conscientemente contra isso - , sua essência humana e anímica não são transformadas em mercadoria. Portanto, ele pode objetivar-se internamente de maneira completa contra essa existência, enquanto o homem reificado na burocracia, etc. reifica-se, mecaniza-se, torna-se mercadoria, também naqueles órgãos que poderiam ser únicos portadores de sua rebelião contra a reificação. (LUKÁCS, 2003, p. 346-347)

Significa, contudo, que para Lukács mesmo que haja a constatação do trabalhador, da reificação de si e de seu trabalho é nas relações de produção ou seja, dentro do próprio

¹⁴⁶ Ibid, p. 346

¹⁴⁷ Lukács exemplifica neste momento a área do jornalismo igualmente como Gramsci nos estudos políticos também evidenciou o trabalho do jornalismo como uma forma de submissão política ao capitalismo.

sistema que o reifica, que pode surgir o meio para superar todo o fenômeno; por contradição é possibilitada a superação.

Para Lukács a aparência da estabilidade do trabalhador, as rotinas de seu serviço, a aposentadoria, por exemplo, se torna no conceito do trabalhador, uma possibilidade de ascensão à classe dominante, que leva ao cultivo de uma ‘consciência de status’ que serve para impedir a ‘consciência de classe’, pois o surgimento da consciência de classe demonstra o necessário esforço da classe explorada, o proletariado, o trabalhador de modo geral para se organizar coletivamente e buscar maneiras de superar a sua própria alienação e reificação. Portanto, impedir que a consciência de classe surja é tarefa permanente da ciência burguesa, do pensamento retilíneo, das formas individualistas de produção, das pedagogias burguesas, que fragmentam o trabalho e mantêm os trabalhadores em suas ilhas ilusórias de segurança e estabilidade. Para tanto, se torna fundamental nas sociedades modernas sob os auspícios das relações de produção capitalista, reconhecer a aparência e a essência da mercadoria embutida na relação social de trabalho.

Em Lukács encontramos a retomada do argumento da metamorfose do trabalho em mercadoria¹⁴⁸ que leva à racionalização e coisificação de todas as formas sociais evidenciando toda a sociedade constituída a partir das relações dos homens entre si. Em outras palavras, a relação entre os homens se dá pela ligação entre as coisas resultantes do trabalho humano, um processo dialético que se intensifica pelo aprimoramento da produção de mercadorias, suas mais criativas formas de manter o trabalhador alienado, na sociedade moderna. Resulta disto a mais dialética relação onde o homem é ao mesmo tempo coisa, mas a base das relações coisificadas, pois o surgimento das coisas depende de que os homens se adaptem ao sistema de produção capitalista, portanto, sua auto-reificação¹⁴⁹ - o ser humano contribuindo para a sua própria coisificação, pois se identifica nesse processo - é resultado de seu próprio trabalho produtivo, a produção de novas necessidades que, por sua vez, produz novas mercadorias depende e dependerá da intervenção, escolhas, processos históricos, tensões, luta de classe, valores humanos. A reificação do humano no processo de produção capitalista é dada pela própria ação humana, haja vista, que para Marx o capitalismo não é a reificação em si, mas o sistema que gera todo o processo de reificação da sociedade, pois o capitalismo,

¹⁴⁸ Enfatizado em Marx.

¹⁴⁹ Aqui propomos afirmar no mesmo sentido em que Marx denomina a auto-alienação, quando sua própria essência, sua existência é estranha ao homem, pois já não se reconhece como sujeito de seu próprio trabalho, portanto, sujeito de sua própria existência.

muito embora, tenha na sua essência todo o poder de submissão do ser humano, tal poder somente lhe é conferido pela própria ação humana. Enfatiza Lukács (p. 354-355):

...nessa racionalização e coisificação de todas as formas sociais que aparece claramente, pela primeira vez, a estrutura da sociedade constituída a partir das relações dos homens entre si [...] essas relações entre os homens, segundo as palavras de Engels, estão “ligadas a coisas” e “aparecem como coisas”; se em nenhum instante esquecermos que essas relações humanas não são relações imediatas entre um indivíduo e outro, mas relações típicas, mediadas pelas leis objetivas do processo de produção, de modo que essas “leis” tornam-se necessariamente formas imediatas em que as relações humanas se manifestam.

O que o ser produz resulta em sua própria coisificação, pois a produção das coisas significa o conhecimento do homem através do trabalho, se conhecendo vai produzindo coisas, portanto, ao mesmo tempo em que se relaciona com outros indivíduos isto se dá pela relação mediada pelas coisas, pois imerso se encontra no modo de produção capitalista que, para Marx, somente pode ser compreendido a partir da interpretação da produção de mercadorias, coisas.

Nestes termos Lukács¹⁵⁰ afirma que dessas leis objetivas resultam três caminhos, a saber:

... em primeiro lugar, que o homem só pode ser encontrado como núcleo e base das relações coisificadas na supressão do seu imediatismo e por meio dele. Sendo assim, é preciso partir sempre desse imediatismo, das leis reificadas. Em segundo lugar, essas formas de manifestação não são meras formas de pensamento, mas formas de objetividade da sociedade burguesa atual. Sua supressão, se verdadeira, não pode resumir-se, portanto, a um simples movimento de pensamento, mas tem de elevar-se à supressão prática enquanto formas de vida da sociedade.

Ao exame disso é possível aferir que ao mesmo tempo que o próprio ser humano é o centro da mudança de seus estado reificado é igualmente o núcleo das bases coisificadas. Para Lukács não há meio termo à supressão das formas reificadas cristalizadas pelo modo de pensar da burguesia, mas é fundamental ir além do discurso, ou outro modo e pensar, mas somente é válido quando concretizado na prática das relações sociais. Portanto, o terceiro caminho é a práxis que não pode ser separada do conhecimento, pois o marxismo – o resgate que Lukács faz - propõe uma compreensão da reificação do ser e do pensamento. Em outras palavras que se dá o processo de reificação, a transformação do ser em coisa, pela sua prática, seu comportamento, mas pela sua forma de pensar a sociedade, descobrindo a dialética da

¹⁵⁰ Id

própria histórica. Daí que Lukács propõe no decorrer da obra que o proletariado deve se tornar ato consciente. Para que isto ocorra é necessário desvelar todo o processo de reificação das relações sociais (p. 359):

... a existência rígida e reificada dos objetos do processo social se revela como mera aparência, que a dialética, que representava uma autocontradição, uma obscuridade lógica, enquanto se tratar de passagem de uma “coisa” para outra “coisa” (ou –estruturalmente – de um conceito reificado para outro), se comprove em todos os objetos, que portanto, as *coisas* possam mostrar-se *como aspectos dissolvidos em processos*.

Isto posto o que Lukács está destacando a essência das coisas que se esconde pela aparência fornecida pela matéria, pelos objetos produzidos pelo ser humano, no entanto, tais objetos, coisas não são em si apenas coisas, mas ao final são processos revestidos de coisas, ou seja, por detrás da aparência de cada objeto produzido sob a base de produção capitalista se esconde toda a exploração, o lucro, o valor, a necessidade criada pelo próprio homem que não se evidencia abertamente, todo o processo social de produção e de trabalho circunscrito às relações sociais capitalistas de produção da vida, o valor de troca e valor de uso, o dinheiro e o sentido da vida depositada na forma dinheiro e mercadoria. Nesses termos os objetos criados pela moderna produção capitalista não são coisas em si, mas relações entre os homens através das coisas. No entendimento do autor toda a produção desconectada de seu contexto amplo, se descaracteriza e se sujeita ao pensamento burguês reificado. O desafio está justamente em reconhecer e identificar que há sujeitos no processo de produção das coisas, portanto, tomar consciência do lugar do trabalhador¹⁵¹ que produz coisas é um primeiro passo para daí coletivamente poder atingir a consciência de classe, superando a consciência reificada. Assim, destaca Lukács:

... a mercadoria é produzida, e mesmo o trabalhador, como mercadoria, como produtor imediato, é no melhor dos casos uma engrenagem mecânica nesse mecanismo [...] tomar consciência de que o proletariado – mesmo que acorrentado e ainda inconsciente – é o verdadeiro sujeito desse processo. (LUKÁCS, 2003, p. 362)

Neste sentido que o autor, coerente com a teoria marxista propõe o resgate do sujeito consciente de seu lugar e de todo o processo para que haja mudança significativa e a superação da condição de coisa do processo. Tal compreensão do sujeito do processo somente pode vir à tona pelo desvelamento da categoria reificação que, subsumida na produção

¹⁵¹ Com efeito, decorre disso a insistência de Lukács no termo "consciência do proletariado", "consciência de classe".

capitalista, mantém o sujeito fossilizado na condição de coisa de todo o processo de produção capitalista. Neste sentido manter-se o proletariado na condição de coisa do sistema é contínua estratégia do pensamento burguês, assim consegue, pois sendo os proprietários dos meios de produção, manter os trabalhadores na condição de engrenagem do sistema que mantém a exploração contínua de seus trabalhos. Evidenciar-se o processo de reificação não é de interesse da ciência burguesa tampouco da tecnologia opressora e exploradora subserviente ao capitalismo moderno que destrói tudo o que é humano. No entanto, é possível superar tal alienação, e o caminho que Lukács aponta está na vida concreta, na consciência da realidade e na mudança real da sociedade, mas que a teorias econômicas nada mais fazem senão abafar toda a realidade social e numerá-la tornando todos os fatos dados objetivos e fossilizados, “... a verdadeira revolução social só pode ser a remodelação da vida concreta e real do homem e que aquilo que se costuma chamar de economia não é outra coisa senão o sistema da formas de objetivação dessa vida real”¹⁵².

É possível aferir, contudo, que para Lukács enquanto existir o capitalismo existirá a sociedade submetida aos interesses da burguesia, portanto, da classe dominante que detém os meios de produção, estendido - estendido isso tudo à ciência e tecnologia- às bases teóricas reificadas e lineares. Para aqueles submetidos às leis reificadas do poder da burguesia cabe, compreender as formas reificadas como processos entre os homens. Entenderem-se como trabalhadores reificados e submetidos às relações sociais capitalistas, mas identificando seus lugares no processo poderão superar as formas coisificadas nas relações sociais, mas que não se evidenciam objetivamente na produção de uma mercadoria, mas estão inerentes a esta. Nestes termos, o caminho do proletariado até o poder do capitalismo, deve ser o de observar, enxergar a totalidade da sociedade como totalidade concreta e histórica, daí que Lukács insiste a todo o momento em que a compreensão da totalidade é fundamental à superação de um marxismo ortodoxo ¹⁵³ que também está comprometido com a fragmentação do conhecimento e do trabalho, pois a verdadeira resolução resulta numa mudança na vida concreta do ser humano. Assim ressalta:

¹⁵² Ibid, p. 383

¹⁵³ O marxismo ortodoxo apontado por Lukács, trata-se de uma crítica contundente aos marxistas presos a um raciocínio linear, esquecendo-se de ampliar a mente que, possivelmente também está presa à consciência reificada e considerar o método do materialismo dialético como base de questionamento de um determinismo social que esquecendo-se do sujeito histórico e da totalidade, diminui a possibilidade de reconhecer a contradição inerente ao capitalismo de produção. Anunciando de alto e bom tom que a verdadeira dialética marxista-materialista é revolucionária.

O Marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma "fé" numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro "sagrado". Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido dos seus fundadores, mas que todas as tentativas para superá-lo ou "aperfeiçoá-lo" conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo - e tinham necessariamente a conduzir a isso. (LUKÁCS, 2003, p.64)

Com efeito, o método ajuda a entender que a mudança ocorrerá quando o sujeito conseguir sair do estado de pura contemplação da realidade para poder transpor o lugar de onde se encontra para outro modo de ser. Assim enfatiza o autor¹⁵⁴:

Somente a classe (e não a espécie, que não passa de um indivíduo contemplativo, estilizado e transformado em mito) é capaz de referir-se a totalidade da realidade de maneira prática e revolucionária. E mesmo a classe só pode fazê-lo se estiver em condições de avistar na objetivação reificada do mundo dado, preexistente, um processo que ao mesmo tempo é o seu próprio destino. Para o indivíduo, reificação e determinismo (sendo o determinismo a ideia de que as coisas estão necessariamente ligadas) permanecem irremovíveis. Toda tentativa de abrir um caminho em direção à "liberdade" a partir dessas premissas tem de fracassar, pois a "liberdade interior" pressupõe a imutabilidade do mundo exterior.

Aponta o autor a necessidade da organização da classe para romper com o mundo individualizado, no entanto, tal classe somente pode estar amadurecida para identificar no mundo a reificação concreta na realidade externa do eu individualizado. Em outras palavras, não basta se organizar enquanto classe que já é suficiente para a superação de um estado alienado, reificado, é fundamental saber reconhecer os aspectos do mundo reificado objetivamente, portanto, é necessário atingir a consciência de classe. O caminho para o proletariado, portanto, a busca da observação da totalidade das coisas, compreendo as formas reificadas como processo entre os seres humanos. Diante de todo o exposto, para Lukács reificação no capitalismo é:

... a realidade imediata e necessária para todo o homem que vive no capitalismo, e só pode ser superada por *um esforço constante e sempre renovado para romper na prática a estrutura reificada da existência, mediante uma referência concreta às contradições que se manifestam concretamente no desenvolvimento global, e com conscientização do sentido imanente dessas contradições para a totalidade do desenvolvimento.*(LUKÁCS, 2003, p. 391)

No entanto, Lukács segue explicando que o rompimento é possível com a conscientização das contradições inerentes ao próprio processo. Tal consciência¹⁵⁵ somente ocorre quando o proletariado toma de sua realidade o conteúdo para desvelar todo o processo,

¹⁵⁴ Ibid, p. 383-384

¹⁵⁵ Id. op cit. Lukács se refere a todo o momento à consciência do proletariado.

entendendo-se na própria realidade é que poderá superá-la. Daí que a compreensão do estado de alienação é fundamental à compreensão da reificação, proposto em Marx, entendendo-se como sujeito concreto da história, percebendo que sua práxis resulta na transformação da realidade vivida. Neste sentido, para Lukács há algumas condições para romper com o estado reificado, a saber¹⁵⁶: a superação da reificação não é outra senão a ação concreta no mundo, na realidade, não uma ação ingênua ou robotizada envolta em mecanismos e ferramentas, mas consciente e transformadora, portanto, uma ação da mente para uma ação da palavra e do corpo. Nessa perspectiva de análise o sujeito somente vai agir com consciência histórica do processo a partir do momento em que pense de modo amplo, fale de modo que suas argumentações estejam dialogando com outras teorias e práticas que se relacionam amplamente e quando agir efetivamente, que sua ação seja a mais concatenada possível, aquela que demonstra a totalidade das relações em dado contexto, pois daí se identifica o problema da ação transformadora. Nestes termos, a 'segunda premissa' a superação da reificação para Lukács é uma ação voltada à totalidade do processo, que não comece nem termine na fragmentação do processo.

Para Lukács com a intensificação e complexificação do processo capitalista de produção é importante a inserção do conteúdo de cada acontecimento em sua totalidade das relações sociais, em seus acontecimentos, para daí não se contentar com uma visão e ação ingênuas ante o processo de exploração e dominação capitalista. Fundamental, contudo se torna a prática concreta para o entendimento no e com o mundo histórico e, neste sentido, revela-se que “o conhecimento de toda a sociedade burguesa podia ser desenvolvido a partir da estrutura da mercadoria”. A 'terceira premissa' defendida por Lukács à superação trata-se de considerar que o pensamento do proletariado como pensamento prático é “fortemente pragmático”, portanto, é importante que a ação do proletariado – pelo menos o julgamento de sua ação – seja analisada na totalidade de sua evolução. Por isto que em Lukács a solução objetiva das contradições, onde se insere o processo de reificação em suas múltiplas formas, é a prática, alcançando, no aprimoramento e consciência de tal prática, ao que o autor denomina como “consciência do proletariado”. Tal consciência da prática resulta na expressão de seus objetos e de si mesmo enquanto ser humano, pois há uma visão maior de sua própria existência e daquilo que produz e neste sentido uma mudança interna de si mesmo.

¹⁵⁶ Ibid, p. 391, 392, 393, 394

Com efeito a 'quarta sugestão de Lukács leva a compreender a essência "eminentemente prática da consciência de classe" significando entender uma modificação dos objetos e, sobretudo, dos sujeitos"¹⁵⁷. Na medida em que obtém consciência da reificação isto resulta em ser imerso em sua ação no mundo – um ser mais consciente de seu lugar - portanto, ocorre uma mudança das contradições. No entanto, para Lukács tal consciência ou discernimento (p. 395) “nos coloca em condições de ver através dos últimos vestígios da estrutura reificada da consciência e de sua forma de pensamento o problema da coisa em si”. Neste sentido, o autor nos convida ao diálogo com o pensamento de Engels que afirma: “o mundo não pode ser compreendido como um complexo de *coisas* prontas, mas como um complexo de *processos*”, a partir daí pergunta Lukács: “No entanto, se não existem as coisas, o que é então “refletido” no pensamento?” Aqui o autor propõe uma discussão sobre a dualidade da consciência reificada, do pensamento de ser e daquilo que objetiva-se em coisas. Para Lukács há nisto tudo uma rigidez lógica insuperável, a saber: "...pouco importa se as coisas são compreendidas como reflexos das coisas, pois em ambos os casos, essa dualidade adquire uma fluidez lógica insuperável"¹⁵⁸. No insuperável para Lukács há o problema da objetividade e subjetividade, pois “é preciso compreender que toda atitude contemplativa e, portanto, todo “pensamento duro”, que se dá como tarefa o conhecimento de um objeto que lhe é contraposto, levanta, ao mesmo tempo, o problema da subjetividade e da objetividade”, pois há aquilo que se materializa na coisa em si, os objetos produzidos pelo homem, contudo há nisto também toda uma subjetividade, pois não se desvela totalmente todos os conceitos inerentes a produção dos objetos ou das mercadorias. Isto posto, o mundo dos objetos e a relação entre as coisas demonstram a existência do mundo das mercadorias e seus movimentos de mercado. Quando pensamos subjetivamente o caráter da reificação proposto por Lukács percebemos que onde a economia de mercado foi totalmente desenvolvida, a atividade do homem se torna alienada de si mesma, ele se transforma em mercadoria que sem prejuízo da objetividade não humana das leis naturais da sociedade, deve seguir seu próprio caminho, independente do homem como qualquer outro bem de consumo. Por isto que Lukács não abre mão da consciência histórica do processo, mas um devir a que o autor denomina mediação entre passado e futuro, no entanto, focar-se no presente para poder

¹⁵⁷ Ibid, p. 394

¹⁵⁸ Ibid, p. 396

transformá-lo concretamente e conscientemente é o ideal proposto por Lukács, somente no presente é que é possível a mudança revolucionária: (p. 402):

Enquanto o homem orientar seu interesse para o passado *ou* para o futuro de maneira contemplativa e intuitiva, ambos se fixam num ser estranho, e entre o sujeito e o objeto instala-se o “espaço nocivo” e intransponível do presente. Somente quando o homem é capaz de compreender o presente como devir, reconhecendo nele aquelas tendências, cuja posição dialética lhe permite criar o futuro, é que o presente, o presente como devir, torna-se o seu presente.

Portanto, tal devir coaduna com a consciência de classe do proletariado que, por sua vez, reconhece na prática concreta sua possibilidade de efetivar-se, de pensar e ser como único processo dialético. Tal prática somente ocorre no presente concreto histórico, pois a consciência de classe do proletariado conduz a uma prática, mas não qualquer prática, a uma prática transformadora. Daí que o pensamento do proletariado para Lukács é, antes de tudo apenas "uma *teoria da práxis*, para então metamorfosear-se gradualmente (é verdade que muitas vezes aos saltos) numa *teoria prática* que revoluciona a realidade”. Porque para o autor somente a consciência de classe do proletariado, que resultou em prática, tem condições de uma grande transformação; manter a autocrítica do pensamento do proletariado é tarefa contínua da organização de classe. Lukács aponta que a superação da reificação deposita nas mãos do proletariado uma tarefa de transformação da vida cotidiana pela consciência de seu lugar no e com o mundo. Assim ressalta¹⁵⁹: “... o proletariado só é capaz de tal superação da reificação na medida em que se comporte efetivamente de maneira prática. Por natureza, esse processo não pode ser um ato único e exclusivo de eliminação de todas as formas de reificação”. Significa que tal extinção não ocorre como num passe de mágica, mas num trabalho contínuo que leva da consciência a práticas cotidianas do coletivo da classe do proletariado. Nestes termos, é pensar que em primeiro lugar vem a consciência, depois a ação, para daí pensar na ação consciente, na práxis transformando-a em prática histórica. Tal consciência histórica somente é adquirida pela visão da totalidade do processo de produção capitalista que impacta nas relações sociais de trabalho, por isto que para Marx, segundo Lukács, o entendimento das relações entre as categorias no estudo da economia desvela as relações que mantêm entre si na sociedade moderna burguesa é fundamental para a busca da consciência histórica, haja vista, que esta não se concretiza na fragmentação de fatos históricos, mas na ligação de processos históricos inseridos no contexto moderno do capitalismo.

¹⁵⁹ Ibid, p. 406

A leitura de Lukács é a de que com a intensificação do capitalismo, da complexificação de suas estratégias de poder, da intensificação da produção, resulta, naturalmente, numa provável crise e disto faz com que os processos de reificação sejam mais ainda fossilizados, nas palavras do autor “levá-la as últimas consequências”¹⁶⁰. Tal consequência evidenciaria para Lukács:

... o vazio crescente das formas de reificação – poder-se-ia dizer, o rompimento de sua crosta devido ao vazio interno -, sua incapacidade crescente de compreender os fenômenos, mesmo como fenômenos isolados ou como objetivos da reflexão e do cálculo; por outro, vemos seu crescimento quantitativo, sua expansão vazia e extensiva por toda a superfície dos fenômenos constituir justamente em seu conflito o signo da sociedade burguesa declinante. (LUKÁCS, 2003, p. 410-411)

É viável supor, assim como já apontou Mészáros (2009) em seus estudos sobre atualização do capitalismo que a hipótese de Lukács é verdadeiramente concreta, ficando evidente que a reificação é enaltecida cada vez mais, pois o perverso avanço econômico não separa avanço de destruição, progresso e desperdício, tudo é manipulável sob os auspícios do mercado. Para Mészáros, assim como Lukács o caminho à superação é primeiro, a consciência da alienação. É possível aferir com isto que cabe ao proletariado, na forma de sua manifestação em qualquer tempo, substituir o invólucro vazio para não cair no perigo de submeter-se as formas ocultas da cultura burguesa, portanto, tanto a transformação quanto a emancipação é obra do próprio proletariado. Para Lukács uma crise do capitalismo somente intensifica mais a reificação. Nesta senda caberia ao proletariado substituir o invólucro vazio¹⁶¹, há um perigo de submeter as formas ocultas da cultura burguesa - ou seja, identificar-se pela cultura da exploração, apropriação, produção e consumo -, sendo este - o proletariado - e somente este ser capaz de sua transformação, emancipação. Por certo, que Lukács aponta a todo o momento o papel do 'sujeito em sua própria história'.

Quando Lukács trata da mudança da função do materialismo histórico encontramos ainda a análise dos processos de reificação quando afirma que a reificação confere autonomia às relações econômicas destacando:

...trata-se, portanto, de relações nas quais o homem aparece apenas como número abstrato, como algo redutível a números, a relações numéricas, nas quais – segundo as palavras de Engels – as leis podem ser apenas conhecidas, mas não dominadas. Pois elas se referem a

¹⁶⁰ Ibid, p. 410

¹⁶¹ Lukács destaca que o vazio crescente das formas reificadas significa romper a sua crosta devido ao vazio interno das formas reificadas. Romper com as formas reificadas resulta em quebrar todo o seu envoltório que é um vazio existencial.

relações em que – novamente segundo Engels – os produtores perderam o poder sobre as próprias condições sociais de vida. Em consequência da coisificação e da reificação das condições sociais de vida, suas relações econômicas alcançaram uma autonomia completa, levam uma vida independente, formando um sistema autônomo, encerrado e coerente em si mesmo. (LUKÁCS, 2003, p. 427)

Neste sentido, todo o poder é determinado pelas leis econômicas, levando o ser humano somente a condição de objeto, de número, de coisa, submetido a um sistema que calcula, fragmenta e divide a essência do ser. É conferido à economia uma vida própria, independente e que mantém a sociedade subserviente a ela mesma, o que poderíamos denominar a reificação da própria economia e de todas as suas manifestações existentes na sociedade capitalista. Portanto, para Lukács somente quando podemos estudar a reificação é que se pode distinguir sua história não reificada da sociedade, pois a história do domínio econômico capitalista é igualmente a história da violência reificada, evidenciando um “domínio escravizador das relações reificadas sobre o homem, o domínio da economia sobre a sociedade”¹⁶².

Por isto que Lukács propõe uma revolução consciente, diferente disto somente pode existir uma revolução sem autonomia, reificada, de aparência e submetida aos interesses da burguesia, do capital, pois todo processo revolucionário implica numa reforma da consciência. Marx¹⁶³ apud Lukács¹⁶⁴:

A reforma da consciência [...] consiste em apenas deixar que o mundo se dê conta de sua consciência, em despertá-lo do sonho sobre si mesmo, *em explicar-lhe suas próprias ações* [...] Revelar-se-á, então, que há muito tempo o mundo possui o sonho de algo do qual precisa possuir apenas a consciência para possuí-lo efetivamente.

Parece acertado afirmar que a superação da reificação para Lukács significa a busca de uma revolução proletária, no mesmo sentido da utopia de Marx que é depositada na luta concreta dentro da realidade vivida pelo proletariado, não longe disto, portanto, o sonho com os pés no chão, o sonho possível não algo fora do alcance da organização de classe proposta por Lukács com base no pensamento de Marx, posto que a visão crítica de Marx busca a superação do pensamento idealista da realidade. As ações dependem da organização de classe que consciente de seu papel caminha para a superação da ciência burguesa, contrapondo-se a todo método linear, retilíneo de explicar as relações sociais dentro do sistema capitalista de

¹⁶² Id, op. cit

¹⁶³ Em Cartas dos Anais Franco-alemães. Grifos de Lukács Apud Lukács (2003)

¹⁶⁴ Ibid, p. 470

produção, que busca o questionamento, inclusive, das regras de ordem estatal, pois são impostas, unicamente aceitas e não problematizadas, pois as leis submetidas ao capitalismo demonstram unicamente a regras de um estado burguês comprometido com a ordem e a submissão ao capital. Neste sentido explica Lukács (p. 471):

A grande diferença entre os marxistas revolucionários e os oportunistas pseudomarxistas consiste no fato de os primeiros conceberem o estado capitalista *simplesmente como fator de poder, contra* o qual deve ser mobilizada a força do proletariado organizado, ao passo que os segundos concebem o Estado *como instituição acima das classes*, cujo domínio constitui a meta da luta de classes do proletariado e da burguesia.

É possível aferir com isto que a luta para a superação da reificação implica mais do que belos argumentos críticos, mas certamente de uma luta engajada para a superação das regras estabelecidas de cima para baixo que mantém a subserviência dos trabalhadores ao Estado capitalista que está comprometido com determinado tipo de classe. É necessário, contudo, que a consciência do proletariado também se estenda à análise do papel do Estado na manutenção da estrutura da reificação, neste sentido, um Estado que mantém a intensificação de todo o sistema burocratizante. A inação da organização de classe ajuda o Estado a se manter na mesma estrutura, pois não é contestado, assim não tem dificuldade nenhuma de se impor acima de qualquer interesse de classe. Fica bem claro na afirmação do autor¹⁶⁵: "... pode surgir a ilusão de que as "leis da economia" teriam saído da crise do mesmo modo como conduziram a ela. Na realidade, o que aconteceu foi que a classe capitalista - em consequência da passividade do proletariado - conseguiu superar o ponto morto e colocar máquina novamente em funcionamento". O problema à não superação reside, sobretudo, pelo aprisionamento das classes aos conceitos burgueses de ciência, de tecnologia, a identificação de conceitos enraizados num método tradicional e linear de fazer ciência e tecnologia. Neste sentido, torna-se fundamental um processo de auto-educação do proletariado para que se torne mais consciente, que tenha um comportamento revolucionário consciente não mecanizado, pois ao aceitar a mecanização como único caminho, impede que a superação da reificação se torne uma realidade concreta. Na concepção burguesa de classe o Estado ocupa uma posição de soberania em qualquer lugar, afirma Lukács, neste sentido, se há hesitação da organização da classe somente pode prevalecer a ideologia burguesa como regra geral de toda a

¹⁶⁵ Ibid, p. 448

organização social. Isto posto, a autoconsciência do proletariado proposta por Lukács significa o conhecimento das próprias forças e dignidade.

Para contextualizar o sentido da revolução o autor revela, como pano de fundo, duas experiências, senso a descrita por Rosa Luxemburgo e a de Lênin, reconhecendo de certa maneira, que os pressupostos apontados por Lênin seriam os mais adequados e mais coerentes à revolução proposta por Marx. Quando Lukács descreve sobre a revolução russa como exemplo da superação da ordem capitalista, lembra que é fundamental uma superação da leitura ingênua da revolução quando se subestima os elementos exteriores que se contrapõem a ordem da revolução e se esquece de perceber quais são os elementos internos contraditórios da organização de classe. Vai além e afirma que se toda a sociedade seguir as leis naturais do capitalismo surgirá uma nova barbárie, qual seja, toda a aniquilação de uma civilização¹⁶⁶. Por isto propõe que o socialismo é a transformação consciente da totalidade da sociedade.

Ao analisar os pressupostos leninistas retoma o que já afirmara a respeito da ciência que doutrina e a ciência que é, de fato, revolucionária¹⁶⁷; o que Lênin vai apontar propondo uma formação científica a altura do que deve ser o papel do proletariado na reorganização da sociedade, na busca do socialismo. Lembrando que na revolução toda a visão abstrata do conhecimento leva ao fatalismo, portanto, toda aquela visão desconectada da realidade concreta não pode ser suporte à revolução, pois há determinações que unem teoria e prática, por isto se torna fundamental à consciência de classe do proletariado, o conhecimento de seu lugar na revolução. Se não há tal consciência o proletariado é somente um mero objeto do sistema, portanto, reificado se assume na função de se submeter a um sistema que o escraviza. No entanto, é necessário estar atento a toda e qualquer crise ideológica do proletariado, pois seu indicador é o quanto tal classe está presa às formas capitalistas de pensamento e sensibilidade¹⁶⁸.

Portanto, para Lukács a reificação da consciência de classe significa um "aburguesamento"¹⁶⁹ relativo que somente pode surgir devido à crise ideológica dentro da organização de classe do próprio proletariado, sua desorganização, sua função já não está

¹⁶⁶ O mesmo discurso que retoma Meszáros (2009) quando defende a tese do sistema metabólico do capitalismo de mercado.

¹⁶⁷ Um estudo também crítico e que pode ser relacionado aos apontamentos de Lukács a respeito da ciência reprodutivista, pode ser encontrado em Gorz (1979)

¹⁶⁸ Ibid, p. 547

¹⁶⁹ A mesma ideia, porém com linguagem diferente poderemos encontrar nos estudos de Gramsci (Escritos Políticos, 1999), nos escritos políticos sobre o pequeno burguês, ou o intelectual orgânico tradicional que está comprometido com a classe exploradora.

mais às claras e comprometida com as mudanças concretas, mas unicamente se vendem a lógica burguesa de interpretar o mundo. A solução somente ocorre pela possibilidade de livre ação do proletariado que já não se encontra mais preso às amarras do sistema, pois comprometido está com sua própria história, portanto, “... o conhecimento que o proletariado tem a respeito de sua própria situação histórica é o mais importante”¹⁷⁰ A superação da reificação tem um sentido maior que é o alcance do reino da liberdade¹⁷¹ já proposto por Marx em todos os seus estudos. O caminho para isto é o que propõe Lukács à organização de classe consciente de sua história e não submetida à ordem burguesa de pensamento e ação.

Vale neste momento enfatizar o que o autor denomina a "liberdade reificada, que aponta para comportamentos egoístas, individualizados em toda e qualquer organização social. Aponta ao que, de fato, vivem os homens na modernidade capitalista (p 555):

... a “liberdade” dos homens que vivem atualmente é a liberdade do indivíduo isolado pela propriedade reificada e reificante: uma liberdade *contra* os outros indivíduos (igualmente isolados). Uma liberdade do egoísmo, do isolamento; uma liberdade para a qual solidariedade e coesão contam no máximo como “ideias reguladoras” ineficazes.

Ao exame deste texto, Lukács aponta que a liberdade verdadeira somente é alcançada com a liberdade coletiva, enquanto existir um ser humano privado de sua liberdade de existir dignamente toda a sociedade não pode se dar o direito de sentir-se livre totalmente. Tal ideia é a premissa apontada ao reino da liberdade de Marx, aos pressupostos do socialismo. A liberdade que prima pelo individualismo somente pode ser uma concepção burguesa de liberdade. Isto posto, percebe-se que o pressuposto fundamental à busca da superação da reificação com vistas ao reino da liberdade coletiva apontada por Lukács somente pode existir pelo engajamento “consciente” dos indivíduos na coletividade. Por certo, torna-se fundamental o combate à consciência burguesa reificada e meramente contemplativa, que coloca o indivíduo na inação e sem questionar o sistema que o reifica. O comportamento dos indivíduos submetidos e reificados pelo capitalismo somente pode significar aceitação e subserviência ao mundo e as ideias de exploração, pois para Lukács qualquer atitude de contemplação diante de todas as formas de submissão ao sistema capitalista de produção somente pode alimentar cada vez mais a estrutura da consciência reificada (ou seja, a

¹⁷⁰ Ibid, p. 549

¹⁷¹ Para Marx o reino da liberdade se dá quando a classe trabalhadora detém os meios de produção e pode organizar o socialismo de classe. Em Engels o reino da liberdade pode ser compreendido quando se desvela a diferença entre o socialismo utópico e o científico. Para Lukács os partidos comunistas são formas de organização para o reino da liberdade.

separação de consciência e ser) , entre teoria e prática, mantendo os indivíduos num estado de pura contemplação do mundo. Assim se aprofunda Lukács ¹⁷²:“... toda relação humana que rompe com essa estrutura, com a abstração da personalidade integral do homem, com sua subsunção a um ponto de vista abstrato, é um passo na direção da ruptura dessa reificação da consciência humana”. No entanto, trata-se de um árduo e longo caminho, continua o autor:

... o combate aos efeitos da consciência reificada é um processo longo, que requer lutas obstinadas e no qual não se podem estabelecer nem uma forma determinada de tais efeitos, nem o conteúdo de determinados fenômenos. Porém, o domínio da consciência reificada sobre os homens de hoje atua justamente nesse sentido. Se a reificação for superada num certo ponto, surge instantaneamente o risco de que o estado de consciência dessa superação se solidifique numa nova forma igualmente reificada.(LUKÁCS, 2003, p.585)

Está afirmando o autor que, se a busca da superação estiver comprometida com a reprodução do mesmo modelo de exploração, a possibilidade de superação somente trará outra forma reificada das relações sociais, portanto, uma superação de aparência e não na essência, surgindo um ciclo contínuo de reprodução reificada ¹⁷³, Lukács denomina de "aburguesamento relativo" significando a reificação da consciência de classe. Portanto, o estudos da reificação capitalista no sentido em que Lukács resgata do pensamento de Marx, pressupõe a "superindividualização e coisificação mecanicista dos homens", levando indivíduos que são criados na sociedade capitalista e igualmente corrompidos por ela. Ressalta (p. 587):

... Por um lado, a divisão do trabalho que não se baseia na natureza humana acaba enrijecendo esquematicamente os indivíduos, tornando-os autômatos de sua própria atividade e escravos da rotina. Por outro, porém, ela intensifica ao mesmo tempo a consciência de cada um, que se tornou vazia e abstrata por não ter conseguido satisfazer e realizar sua personalidade na própria atividade, até transformá-la num egoísmo brutal e ávido por honra e posses.

Nestes termos, com a moderna sociedade capitalista aumenta a especialização do trabalho, a separação trabalho manual e trabalho intelectual, fragmentando todo o processo de trabalho e mantendo os indivíduos como seres robotizados levando-os ao que é possível conferir em vários estudos ¹⁷⁴, ao afastamento e enfraquecimento de qualquer organização e constituição de classe, de coletividade. Cabe, pois, lembrar que Lukács considera que uma

¹⁷² Ibid, p. 562

¹⁷³ O mesmo argumento encontraremos nos estudos de Gramsci (1999, Escritos Políticos) , na diferenciação dos revolucionários e revolucionistas, em que os primeiros estão comprometidos com a mudança concreta e os últimos com a reprodução do sistema de exploração, ou seja, manter as coisas como estão sob os argumento de uma grande mudança estrutural, quando somente se muda a aparências das coisas.

¹⁷⁴ Frigotto (2005), Kuenzer (2007), Sader (1995), Oliveira (1995), Harvey (1994), Mészáros (2009)

autoeducação do proletariado pressupõe um comportamento revolucionário e consciente, neste sentido, consciente de seu papel como "sujeito da história", ser autoconsciência revolucionária.

CAPÍTULO II - ATUALIDADE DA REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO

1. Da teoria da positividade capitalista à superação da reificação

Para compreender os estudos sobre reificação após Lukács, num momento alguns autores corroboram com seus posicionamentos, noutro outros autores complementam o que Marx e Lukács já descreveram, noutro ainda autores refutam algumas ideias. Trataremos nesse capítulo dessas similitudes, discordâncias e concordâncias, mas no sentido de reconhecer um, ainda que, 'breve mapeamento'. Far-se-á apresentação de alguns autores que retomam os argumentos de Marx e desvelam a reificação a partir de sua realidade histórica.

1.1 Uma teoria das relações reificadas

Netto (1981) faz um apanhado geral no ensaio "Reificação e capitalismo" das discussões em torno da reificação circunscrita ao capitalismo, tomando como base, como já apontado em Bottomore (2001) que o termo reificação sofre alterações e interpretações de diferentes modos, por diferentes autores. O autor considera que a reificação está diretamente vinculada a uma teoria da alienação e às discussões em torno do fetichismo. Defende a ideia de que a reificação, à luz da análise do capitalismo tardio resulta em uma teoria da positividade capitalista, portanto, das relações reificadas¹⁷⁵. Importante destacar que esta interpretação revela-se decorrente de uma análise histórica das relações sociais a que cada pesquisador vai situar a sua obra.

No caso de Marx e Lukács a análise da reificação respectivamente em seus períodos históricos foi igualmente objeto central para evidenciar as desigualdades, divisão de classes decorrentes do processo de produção capitalista. Nestes termos, não é possível estudar a reificação em Marx e Lukács descolada de uma perspectiva de totalidade ou fragmentada à luz de uma teoria específica da Psicologia, por exemplo, como abordam outros autores.

Netto retoma todo o pensamento marxiano a despeito da reificação e sua trajetória em O Capital apontando trechos importantes da obra marxiana que estavam relacionados à

¹⁷⁵ Para o autor trata-se de evidenciar "uma teoria que dá conta do fetichismo com que se reveste o ser social na aparência imediata da sociedade burguesa constituída e, em função da realidade da aparência, transformam-se em uma teoria das relações reificadas e das suas manifestações anímicas". (p. 89). A positividade escurece a negatividade resultando nas relações reificadas formando uma aparência unitária das coisas, uma padronização. Nisso tudo surge uma estrutura global da reificação que é a positividade, pois qualquer aspecto negativo da reificação é obnubilado. Para o autor a positividade surge "como padrão geral de emergência do ser social na sociedade burguesa constituída, como a estrutura global da reificação" (p. 87)

preocupação de Marx com a análise ampla da sociedade capitalista e do modo de produção, considerando circunscrito a isso o desvelamento da alienação, do fetichismo. Para o autor - assim como apontamos no início da discussão sobre reificação nesta seção -, não é possível desvelar a reificação descolada do estudo da alienação e do fetichismo. Na interpretação do autor a alienação, típica do capitalismo tardio, resulta em "reificação".

Lembra contudo que o capitalismo tardio cria formas complexas e estruturadas de se manter dentre tais formas encontramos a metamorfose da reificação, da alienação e do fetichismo como ideias centrais da estrutura capitalista que mesmo sofrendo atualizações, modificações dada as circunstâncias históricas. Para Netto, no capitalismo tardio o estudo das relações sociais reificadas é elemento axial e ineliminável.

A ênfase no ineliminável para o autor resulta na consciência de que os problemas conexos ao fetichismo, da alienação e da reificação estiveram historicamente confinados "aos porões do pensamento socialista"¹⁷⁶. Decorrente do caminho que o movimento socialista em suas ramificações, desde Marx seguiu¹⁷⁷, fica evidente a invisibilidade do estudo e aprofundamento desses três fenômenos, alienação, fetichismo e reificação. Para o autor é somente Lukács, contrariando as concepções do II Internacional que, em 1923 - ao insistir no princípio metodológico de Marx, da consideração da totalidade - aponta e se aprofunda no fenômeno da reificação. Para o partido ora citado o problema das três categorias centrais fica inacessível, haja vista, que as dimensões histórico-sociais e a visão de totalidade em Marx está ausente da prática do movimento social daquele período. Lembra Netto que somente Lukács faz uma re-leitura da alienação, colada ao estudo da reificação; posteriormente a ele e baseado em seus estudos, outros autores vão reconhecer e tematizar a reificação relacionada a outras manifestações da sociedade capitalista.

Esta invisibilidade da alienação, da reificação na prática do movimento partidário o impede de perceber o poder da burocracia de Estado, assim verificando o problema concreto da alienação, fato este evidenciado em Lukács - que se relata alguns apontamentos de Weber sobre a análise do Estado - ao perceber a estrutura reificada, qual seja, a burocracia.

Propõe o autor que o resgate da teoria de Marx significa analisar concretamente sua categoria central e a isso evidenciar os processos de alienação, fetichismo e reificação. Isso

¹⁷⁶ Ibid, p. 18

¹⁷⁷ O autor está se referindo aos partidos específicos I Internacional e II Internacional.

torna-se fundamental, pois para Netto estudar tais processos¹⁷⁸ implica em considerar que uma teoria da alienação em Marx, por exemplo, resulta numa teoria que apreende a ontologia do ser social¹⁷⁹ a partir da crítica à economia política. Daí a necessidade de a todo o momento à análise marxiana e lukacsiana perceber que a totalidade e o estudo das relações sociais fica implícito na abordagem referente à reificação. Para o autor a polaridade alienação/desalienação se configura como uma dialética inerente a vida social no capitalismo. Neste termos é possível pensar que a superação da reificação, no sociedade capitalista, somente pode ser considerada a partir da consciência do estado alienado que se encontra o ser social, a sociedade para daí poder encontrar formas de mediação entre o estado reificado e o caminho contrário. A superação implicaria, na análise ampla marxiana à luz do que propõe Netto refletir, envolve a consciência da totalidade do processo capitalista de produção, neste sentido considerar que todas as relações reificadas implicam num desvelamento do ser social. Para Netto "a alternativa à alienação é sempre relativa: o estabelecimento de instâncias na vida social que permitam compensar e contrabalançar as deformações dela decorrentes"¹⁸⁰ Para o autor a alienação se configura como componente ineliminável da estrutura do ser social. Neste sentido, no capitalismo tardio surgem fenômenos novos em que a reificação e o fetichismo estão em constante diálogo com a alienação. Para o autor é possível aferir que "toda a forma reificada é alienada, no entanto, nem toda a forma alienada é reificada"¹⁸¹. É possível entender a análise de Netto quanto exemplifica a respeito da religião, que pode se tornar uma forma alienada da consciência social, mas nem sempre reificada, porque isso implicaria, à luz da análise do modo de produção capitalista, à produção de mercadoria e a coisificação da vida humana.

Destarte para o autor é possível pensar que toda as formulações sobre fetichismo, supõe uma teoria da alienação, contendo uma teoria setorial da positividade capitalista. Corroborar com as ideias marxianas e lukacsianas afirmando que o desvelamento do estudo da mercadoria se torna a célula da economia capitalista. Para esta afirmação o autor se desdobra em arrolar acerca do estudo em *O Capital*, a que já destacamos em seção anterior, porém

¹⁷⁸ Termo que passaremos a adotar quando descrevermos a reificação, alienação ou fetichismo.

¹⁷⁹ Lukács faz todo um amplo estudo da ontologia do ser social em Marx. Cf. em LUKÁCS, G. (2010).

¹⁸⁰ Ibid, p. 35

¹⁸¹ Ibid, p. 75. Para o autor é perceptível aos estudos de Marx verificar isso, no entanto, escapa a análise marxiana que nem toda a forma reificada é alienada.

estendendo para outros capítulos¹⁸². Em Netto observamos que o segredo da mercadoria apontado por Marx é relevado com a abordagem histórico-social, explicitamente advertido em Marx e ressaltado pelo autor. Neste sentido, tal segredo é a essência histórico-social que não é revelado na plasticidade do produto, fato já destacado anteriormente, em seção anterior deste capítulo. O que apreendemos com isso é ressaltar que toda a abordagem e preocupação do autor é resgatar que tal segredo, tal estudo da mercadoria, da reificação, da alienação implica em considerar toda a ontologia do ser social, um ser histórico. Portanto, o que Marx nos propõe, ao estudar a mercadoria circunscrita ao modo de produção capitalista, é evidenciar a teoria social a partir de uma visão de totalidade, pois fetichismo, alienação, reificação estão a todo o momento colados à teoria marxiana.

Para formular a sua teoria da positividade capitalista, destacando ser a reificação uma forma, retoma o estudo da objetivação evidenciado nos escritos de 1844 em Marx e afirma que a objetivação é diferente da alienação, assim descreve¹⁸³: “a objetivação é a forma necessária do ser genérico no mundo - enquanto ser prático e social, o homem só se mantém como tal pelas suas objetivações, pelo conjunto de suas ações, pela sua atividade prática; já a alienação é uma forma específica e condicionada de objetivação”¹⁸⁴. Portanto, a sociedade alienada é resultado da inversão de todas as relações sociais, daí o mundo invertido apontado em Marx, ressaltado em Lukács e lembrado por seus seguidores, qual seja, no mundo invertido o humano tem função de coisa e a coisa tem posição humanizada, o poder do objeto sobre o indivíduo. Em Lukács o mundo invertido também demonstra a aparência das coisas não a essência, desvelar o fenômeno da reificação significa expor toda a essência da relação social através das coisas.

Para Netto a concepção de fetichismo insere-se numa teoria da alienação em Marx¹⁸⁵, portanto, a superação da alienação implica na superação do modo concreto e desumanizado da relação ser humano e objetos. É possível perceber que o autor destaca que a alienação contida

¹⁸² O autor se refere ao apontado nos Livros II p. 506, III p. 1150, 1152, 1156, livro IV p. 383, esse especificamente sobre a análise do dinheiro e que já arrolamos anteriormente e p. 412. Espectros que não arrolamos anteriormente quando tratamos dos estudos de O Capital.

¹⁸³ Ibid, p. 56

¹⁸⁴ Lembrando, contudo que alienação, objetivação é objeto de estudo denso de Marx nos escritos de 1844. Apontando Lukács que afirma ser a objetivação uma espécie natural do domínio humano do mundo, enquanto a alienação é uma variedade especial que se realiza quando se dão determinadas condições sociais. Prefácio de 1967 de História e Consciência de classe.

¹⁸⁵ Mézaros (2006) defende a tese de que a alienação configura-se como uma teoria ampla que permeia todos os estudos em Marx.

nos estudos marxianos é diferente da alienação expressada na *polis grega*¹⁸⁶, pois para o autor a alienação típica do capitalismo é a pura reificação. Seguindo a senda apontada pelo autor uma teoria do fetichismo implicaria uma teoria da alienação e vice-versa. Citando Marcuse¹⁸⁷ o autor revela que nos primeiros escritos de Marx já está implícito, explícito todo o processo de reificação (*Verdinglichung*). Parece acertado dizer que, com base na afirmações do autor, é possível entender que o fetichismo é um fragmento da problemática mais ampla da alienação, portanto, não é possível substituir teoria da alienação por fetichismo, pois toda a teoria da alienação demonstrada por Marx, a partir dos escritos de 1844, revela o caráter distintivo da sociedade contemporânea, em que há uma alienação generalizada verificada por toda a estrutura social submetida ao capitalismo¹⁸⁸. Para Mészáros, que se aprofundou nos escritos de 1844 e em toda a discussão marxista sobre alienação, isso está implícito em suas discussões em torno do fetichismo e ainda a reificação, pois a teoria da alienação para tal autor pressupõe que tudo é transformado em mercadoria, assim descreve:

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da "vendabilidade" (isto é, transformação de tudo em mercadoria), pela conversão dos seres humanos em "coisas", para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a "reificação" das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em "indivíduos isolados (*vereinzelte Einzeln*)", que perseguem seus próprios objetivos limitados, particulares, "em servidão à necessidade egoísta", fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto de privacidade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 39)

Portanto, para Mészáros a reificação se configura como mediação alienada da atividade humana através das coisas, nestes termos a alienação da atividade de mediação resulta no homem desumanizado¹⁸⁹. Daí que não é possível considerar a reificação desconectada das discussões em torno da alienação, em verdade deve-se considerá-la, assim como a alienação, um processo mais amplo da teoria crítica marxista. Para o autor a ideia central do sistema de Marx é "sua crítica da reificação capitalista das relações sociais de produção, da alienação do trabalho por meio de mediações reificadas do trabalho assalariado, da propriedade privada e do intercâmbio"¹⁹⁰.

¹⁸⁶ Apontada por Marx nos estudos de Hegel, nos escritos de 1844. Daí que a reflexão de Marx em torno da alienação se diferencia do apontado em Hegel.

¹⁸⁷ Na obra *Razón y Revolución*, Madrid, 1976, p. 274.

¹⁸⁸ Cf. mais detalhes em Mészáros (2006) que propõe a discussão em torno da teoria da alienação em Marx. ...

¹⁸⁹ *Ibid*, p. 89.

¹⁹⁰ *Ibid*, p. 93

Isto posto podemos afirmar que tanto em Netto, assim como em Lukács e Mészáros ao estudar a reificação é necessário considerá-la engajada nas discussões em torno da teoria da alienação. Contudo, insiste Mészáros que onde existe ainda a atividade de concorrência no processo produtivo, por certo surgirá a reificação, afirmando que onde existir a prática liberal haverá ainda o fetichismo, a reificação e, por certo, a alienação, pois surgem novas práticas, no entanto, a essência da exploração do trabalho, da acumulação do capital resiste, pois o trabalhador se torna um capital vivo, é reificado. Mészáros afirma que um aspecto da reificação é que a miséria provém da potência das coisas, ou seja, as coisas assumem um papel mais importante nas relações sociais de produção e por conseguinte, nas relações sociais externas ao modo de produção, assim o valor atribuído às coisas, aos produtos, às mercadorias é maior que o valor atribuído ao ser humano, daí que a miséria prevalece, pois a potência das relações sociais está nas coisas não mais no ser. Daí que Mészáros¹⁹¹ vai afirmar que o aspecto mais importante da alienação é que o ser humano se constitui como mercadoria, lembrando ainda que ambos trabalhador e dono da propriedade privada são alienados e reificados. Importante destacar que Mészáros, assim como Lukács e Netto, destacam a recusa de Marx à reificação¹⁹², em que o trabalho significa uma coisa, ou seja, nos estudos de Marx há o desvelamento da reificação, da alienação, do fetichismo inserido na análise do modo de produção capitalista, justamente para demonstrar o que está por detrás da aparência das coisas, da produção capitalista e que com o olhar ingênuo não é possível perceber.

Portanto, para Netto, a análise de Marx surge como "um genial panorama das relações sociais invertidas numa sociedade alienada"¹⁹³, neste sentido, uma análise ampla da relação social de produção, da essência do ser humano com ser social, dotado de capacidade de trabalho, mas submetido ao modo de produção capitalista. Para Marx a sociedade no capitalismo se configura como a sociedade invertida, pois as coisas têm valor humano e os humanos tem valor de coisas, daí depreende-se toda a análise da reificação no capitalismo.

Embasado em Vazões (1977), Netto lembra que Marx aponta o fetichismo como uma modalidade de alienação, assim, descreve:

... quando a concretização histórica alcançada pela sua reflexão a partir de 1857-1858

¹⁹¹ Ibid, p. 132

¹⁹² Tal recusa significa que Marx considera que através do trabalho o ser humano pode também se libertar, portanto, pode ser reificado, mas também pode não sê-lo, daí que toda a sua obra demonstra que é da análise histórico-dialética que a produção capitalista precisa ser estudada.

¹⁹³ Ibid, p.70

permite-lhe colocar integralmente o problema do fetichismo, a teoria da alienação torna-se um complexo teórico-crítico que passa a abarcar um amplo conjunto categorial onde desempenhará papel-chave a noção de *reificação*.

Portanto, a partir da teoria social de Marx é que o processo de reificação ganha *status* amplo, inserido na sua teoria sobre a produção capitalista. Segundo Netto, nos escritos de 1844 ainda não há uma distinção entre alienação e reificação. Isto posto o autor destaca que toda a forma de reificação é alienada, mas nem toda a forma de alienação é reificada. Em outras palavras é dizer que mesmo analisando a teoria da alienação podemos depreender daí formas reificadas, ou seja, as coisas ocupando funções humanas, mas o conceito de alienação vai além das formas reificadas, pode significar por exemplo, a alienação de um concepção teórica em si, o que não resulta em entender o ser humano como coisa. Para Marx toda a forma reificada é alienada, no entanto, Netto aponta que em Marx não se percebe, contudo que toda a forma alienada é reificada, expressando-se numa relação objeto-homem. No entanto, é perceptível em Marx que ao descrever a alienação está, contudo, direcionando à concepção que substitui a coisa pelo ser e o ser pela coisa, o ser humano é o quanto tem e não o quanto é, de fato. Portanto, entendemos que quando Marx descreve a alienação, nos escritos de 1844, aponta as formas de alienação inserida numa concepção materialista-histórica a partir da análise da economia capitalista que produz, consome, as mercadorias oriundas do trabalho humano expropriado, portanto, alienado está o trabalhador que é transformado em coisa assim como o trabalho. O que não é possível é interpretar a alienação, dentro da lógica capitalista desconsiderando a reificação, ou vice-versa.

Assim, como Lukács considera existir uma estrutura da reificação, qual seja, a burocracia, Netto lembra que o problema da mercadoria no capitalismo é estrutural, portanto, é necessário um olhar mais amplo ante o estudo da reificação a partir da estrutura capitalista. Tal estrutura vai historicamente se ampliar trazendo novas formas reificadas no capitalismo tardio, criando um dinamismo e, emergindo com isso a implementação e produção de tecnologias. Assim, como Heller, Mészáros, Netto vai apontar que a superação da alienação se localiza no limite explicativo de tal categoria, no cotidiano se encontram as formas alienadas das relações sociais, portanto, no cotidiano - defendido por Heller - é que se pode perceber e superar as formas alienadas. Seguindo a lógica, pode-se supor que é no cotidiano que há a superação do processo de reificação.

Lembra, contudo que em Schaff¹⁹⁴ o fetichismo e reificação têm características similares, pois o fetichismo passa a ser de todo o intercâmbio humano. Assim descreve¹⁹⁵: "as duas teorias [fetichismo e reificação] referem-se à mesma coisa, só que a teoria do fetichismo considera esta situação a partir da mercadoria...; a teoria da reificação... a partir da perspectiva das relações inter-humanas".

Seguindo na defesa de sua tese da positividade capitalista - ser a reificação - Netto aponta que a positividade escurece a negatividade, que são as relações reificadas no processo capitalista de produção, demonstrando, ter somente uma aparência unitária. Assim ressalta:

A homogeneização se obtém pela positividade, que é a aparência global factual imediata que precisamente assume as objetivações do ser social - e que suprime as suas mediações, obscurece a sua negatividade, fá-las esgotáveis no seu exclusivo caráter de algo dado. A positividade integra o conjunto das caóticas e automatizadas relações sociais reificadas numa aparência unitária. Não é o seus somatório - é a sua síntese; recolhe de todas e de cada uma a sua factualidade e a universaliza, recobrando todas as manifestações sociais como uma película a-social. (NETTO, 1981, p. 86)

Com efeito, a padronização da aparência das coisas vela todas as relações sociais circunscritas à forma mercadoria, como já apontado em Marx. À interpretação do autor os aspectos positivos da forma mercadoria, por exemplo, não revelam sua obscuridade, pois a plasticidade da mercadoria, pela aparência unitária que revela e, por conseguinte, criando necessidades humanas, não desvela seu aspecto negativo. Portanto, para Netto a estrutura global da reificação resulta em positividade, há nisto tudo uma naturalidade e adaptação à vivências reificadas na sociedade burguesa. É possível conferir esta adaptação já nos estudos de Lukács quando ressalta a liberdade reificada. Assim para Netto o fetichismo significa uma teoria setorial da positividade capitalista enquanto que a teoria das relações reificadas se configura como uma positividade capitalista.

1.2 Superação e consciência de classe

É possível pensar que ao estudar a reificação surgem muitas outras discussões correlacionadas com diferentes áreas. Como tratado anteriormente e, relataremos nas seções seguintes, alguns pesquisadores relacionam a reificação inserida no contexto específico de suas especialidades. Entendemos, contudo que, assim como em Marx e Lukács, a reificação

¹⁹⁴ Está se referindo a obra La Alienación.

¹⁹⁵ Ibid, p. 85

surge numa abordagem histórico-crítica e revolucionária, portanto, o proposto nesta pesquisa é reconhecer que a raiz filosófica-sociológica da reificação precisa ser interpretada à luz do contexto sócio-político de cada período histórico; sem a historicidade não é possível entender a essência da dialética marxista. É a trajetória histórica, nunca descolada da ontologia do ser social¹⁹⁶ da reificação e de suas ramificações, como apontado anteriormente por Netto e Mézaros que Nobre (2001) propõe a sua análise dos limites explicativos e históricos do estudo da reificação em Lukács, não significando o limite como a impossibilidade de Lukács em perceber determinadas características, pois como reconhecido por diversos pesquisadores a grandiosidade de sua obra e de sua trajetória, mas o recorte histórico em que se baseou o autor a partir da realidade concreta de sua época. Portanto, uma atualização dos conceitos-chave a que se refere Lukács, há que se fazer o desvelamento contínuo de tais características do processo de reificação que Nobre funda a sua análise. Em outras palavras é afirmar que o proposto por Lukács significa algo mais profundo e que deve ser constantemente contextualizado em nossa época aponta o autor, assim quando propõe estudar os limites da reificação alerta para uma questão clássica do marxismo, que é a de demonstrar a superação do modo de produção capitalista incluindo um reflexão sobre a tática e estratégia política, portanto, o fetichismo da mercadoria é um obstáculo a ser ultrapassado¹⁹⁷. Nesses termos estudar tal limite da reificação implica em considerar a limitação da superação do seu próprio desvelamento, qual seja, o estudo da mercadoria no modo de produção capitalista.

Nobre vai apontar em seu estudo três questões a despeito da reificação, a saber: análise do pensamento burguês como produto da reificação, como se percebe a superação a partir da consciência revolucionária e, como tal superação encontra no sujeito capaz de promover tal processo.

Para a primeira questão é visível os apontamentos do autor para a necessidade de refletir a crítica marxista à luz da economia política, considerando o fetichismo, se tal reflexão ocorre sem considerar o estudo da mercadoria segue-se de um vazio sociológico, filosófico, político, pois a forma geral ou singular (a parte) de um produto corresponde ao sistema universal (o todo) do modo de produção burguês¹⁹⁸. Neste sentido, a cegueira em

¹⁹⁶ Como se aprofunda Lukács com base em toda a teoria marxista.

¹⁹⁷ Cf. pg. 11. NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação**: um estudo sobre História e consciência de classe. São Paulo. Ed. 34, 2001.

¹⁹⁸ Ibid, p. 22

desconsiderar tal aspecto demonstra ser um mecanismo próprio do funcionamento do modo de produção capitalista. Em outras palavras é afirmar que é necessária a cegueira¹⁹⁹ para que todo o mecanismo se mantenha em funcionamento. Assim, com o base em O Capital, aponta o autor (p. 23) "o valor transforma muito mais cada produto de trabalho em um hieróglifo social". Nobre se aprofunda na discussão lukacsiana sobre o sujeito revolucionário e seu papel na contemporaneidade. Importante destacar que a discussão sobre o sujeito revolucionário está presente em várias teorias, que aqui trazemos, e se aprofundam na tese de Marx²⁰⁰ sobre o capitalismo. Para chegar nas discussões, Nobre discorre sobre as antinomias do pensamento burguês revelando contudo que a proposta de Marx, depois retomada em Lukács sobre a mercadoria, o fetichismo, demonstram como já apontando em Lukács "uma clara visão dos problemas ideológicos do capitalismo e de seu declínio"²⁰¹ Neste sentido, para o autor tal declínio é proporcionado pela lógica do pensamento burguês, fato, já apontado em Lukács sobre a crítica a ciência tradicional que é a forma do pensamento burguês. Neste sentido para Nobre o fetichismo, como está posto na sociedade capitalista a partir do estudo da mercadoria, resulta na forma expressão da realidade das relações sociais capitalistas, que, neste sentido, agrega a forma pensamento da burguesia para velar a sua realidade concreta, qual seja, o que de fato é a mercadoria.

Para Nobre, assim como já apontaram Marx e Lukács, a crítica a economia política é vazia se não considerar o fetichismo, tal crítica é proporcionada por um ciência criada a partir dos interesses da burguesia, portanto, a forma valor do produto do trabalho é igual a forma geral do modo burguês de produção e, concretamente de seu pensamento. Com efeito, a lógica capitalista proporciona uma cegueira ao pesquisador quando não revela abertamente as artimanhas da produção de mercadoria e o segredo do fetichismo. Tal cegueira para Nobre (p. 23): "... no diz algo de importante sobre o capitalismo que não está no registro puro e simples da falsidade, mas que, ao contrário, revela a estrutura de funcionamento do mecanismo fetichista e, com isso, descortina a possibilidade de sua própria crítica". Tal estudo da estrutura da mercadoria e da reificação é a grande preocupação nos estudos de Lukács, evidenciar o que Marx estava afirmando e reafirmando com a prioridade na introdução de O Capital, do estudo da mercadoria.

¹⁹⁹ Podemos daí apreender que é necessário manter, existir a alienação, como verificada em Marx e posteriormente em Mészáros.

²⁰⁰ Cf. além de Lukács, em Mészáros (2006), Harvey (1992), Kosik (2002), Adorno e Horkheimer (1985), Netto (1981) Feenberg (1991)

²⁰¹ Ibid, p. 17

Para Nobre, lembrando a discussão kantiana (p. 25): "A coisa em si é incognoscível: trata-se de mero "conceito-limite", de algo pensável que colocamos no fundamento dos fenômenos e de suas propriedades, algo que temos de pressupor sem sermos capazes de determinar positivamente, segundo sua essência". Em verdade o incognoscível é para o autor, assim como em Marx e Lukács aquilo não revelado, daí a importância da discussão filosófica-sociológica sobre o estudo da mercadoria, em outras palavras é dizer nem tudo é aquilo que aparenta ser. Para o autor:

a grandeza filosófica de Kant está em ter posto a nu os limites da racionalidade burguesa, caracterizada pelo rompimento da unidade da razão (que Lukács suprime-conserva com a categoria materialista da totalidade), rompimento cuja consequência é a perda do único padrão de medida que pode conservar o potencial crítico diante do existente e, com isso, apontar para a possibilidade da superação do capitalismo. (NOBRE, 2001, p. 31)

Importa dizer que a superação do capitalismo está na mesma medida da superação da sociedade de classe, da visão velada do fetichismo e consequentemente a isso do processo de reificação. É possível também conferir em Mézaros (2006)²⁰² tais argumentos, com a afirmação de que a superação da reificação e, por certo, do capitalismo, ocorre quando a natureza humana é liberada do egoísmo. No entanto, como destaca Nobre superação-conservação em Lukács demonstra a característica dialética que o estudo do pensamento burguês determinada e, desta maneira, a dinâmica dialética que o estudo da mercadoria também impõe. Enquanto que para Mézaros a superação implica na inexistência do egoísmo, característica da sociedade capitalista de produção e concorrência, para Nobre é necessário o velamento das antinomias do pensamento burguês suas contradições, para daí poder entender a lógica estruturada da produção de mercadorias, gerada pela ciência burguesa, como descrito em Lukács. No entanto, a economia capitalista sob a égide da prática e do pensamento burguês, tende a fortalecer a forma-mercadoria, como já destacado na raiz dos pensamento lukacsiano. Para o autor Lukács com o conceito de reificação se aprofunda no mecanismo de funcionamento do fetichismo de Marx. Tal mecanismo implica o problema do racionalismo moderno circunscrito ao método científico do pensamento burguês, pois já descrito em Lukács que a ciência moderna revela a contemplação da aparência da práxis²⁰³. No entanto, Nobre destaca que o estudo do fetichismo e da crítica em Lukács deveriam conter

²⁰² Cf. em A teoria da alienação em Marx (2006, p.138)

²⁰³ Ibid, p 34

a possibilidade de superação. Isto posto consideramos que tal crítica e a abordagem proposta por Lukács revela, paulatinamente, as possibilidades de superação, dada as condições de análise histórica da época e dos exemplos apontados na organização de classe e dos partidos²⁰⁴, destacando ainda a análise mais geral sobre sujeito revolucionário proposto por Lukács.

Para Nobre (p. 36):

A ciência e a experimentação moderna nos revelam um sujeito cuja atitude é meramente contemplativa: um espectador, ou antes um *agente* de relações e proporções que lhe aparecem como externas e estranhas, que manipula "dados" segundo "leis" igualmente "dadas". Mas, ao mesmo tempo, é igualmente essencial a essa ciência e experimentação modernas a referência ao mundo como criação humana, o que, por sua vez, aponta para a constituição histórica de um sujeito que não toma as "leis científicas como exterioridade à qual deve se conformar, mas as vive como produto de sua prática. [...] Esse sujeito histórico, assim constituído, é o sujeito capaz de pôr termo à existência mesma de modo de produção capitalista, aquele capaz de superar praticamente a reificação.

Tal sujeito histórico é o mesmo sujeito revolucionário apontado em Lukács ou o sujeito-objeto idêntico, o proletariado. Cabe ao sujeito revolucionário superar o processo de reificação. Portanto, na defesa de tal sujeito Lukács faz toda a sua crítica ao capitalismo moderno. No entanto, para Nobre cabe arrolar porque tal sujeito é o proletariado e se coloca como ator principal da transformação²⁰⁵. Tal sujeito, somente pode se tornar revolucionário na medida em que é representação da consciência histórica, pois o ser somente é inteiro na essência se não lhe for retirada a sua trajetória histórica, pois a história é escrita por e pela ação dos seres humanos em relação com a totalidade concreta. Como base em Lukács Nobre vai afirmar que o solo dos valores culturais dotados de uma ciência tradicional é o solo da sociedade burguesa, portanto, reificada, desta maneira a estrutura da mercadoria resulta no protótipo de todas as formas subjetivas da sociedade burguesa. Para o autor "o historicismo permanece na imediatidade da reificação²⁰⁶" à nossa leitura tal imediatidade significa justamente a superficialidade que a sociedade totalmente voltada à superficialidade que a relação através das coisas impõe. Portanto, a reificação, analisada à luz do contexto econômico nunca pode perder sua raiz histórica dos sujeitos concretos, diferente disso, podem surgir formas alienadas e esvaziadas de penetrar o fenômeno da reificação, pois percebem

²⁰⁴ Lembrando que quando Lukács escreveu a obra não tinha conhecimento dos Escritos de 1844 de Marx, o que vai afirmar no 2º prefácio. Entende-se daí que, na possibilidade de se aprofundar em seus estudos Lukács teria apontado aspectos detalhados e ainda mais concretos da transformação histórica.

²⁰⁵ Ibid, p. 37

²⁰⁶ Ibid, p 45

somente a imediatividade das coisas, a utilidade e a forma valor de uso e de troca da mercadoria, nunca percebem toda a sua ramificação, portanto, não penetram na essência do fenômeno. Para Lukács, como aponta Nobre a estrutura da consciência resulta da análise das relações sociais das mercadorias, pois estas - as mercadorias - assumindo o lugar do humano despertam também no sujeito uma forma de valor, uma plasticidade a sua existência, replicando com isso no modo de pensar o mundo, portanto, tomando conta de sua própria consciência. Tecendo caminho nos estudos de Lukács encontramos os argumentos da consciência reificada que, por sua vez, pode ser entendida como a consciência petrificada na coisa, objeto, na mercadoria. Para Nobre (p. 50):

"Lukács passa a investigar as estruturas de consciência correspondentes a essa condição, de modo justamente a poder encontrar uma forma de subjetividade que não seja a do portador e que, portanto, coloque-se como sujeito capaz de superar a reificação".

Tal superação, um dos objetivos de Lukács ao apontar exemplos junto às representações de classe, como os partidos, nos leva a acreditar que é inseparável da constituição da coletividade e seu fortalecimento. No entanto para o autor, o fortalecimento da visão de totalidade como destacado por Marx e Lukács é fundamental ao entendimento da dimensão da superação da reificação. A perda da visão de totalidade leva a especialização e, por conseguinte, leva abstração do trabalho humano corporificado em mercadoria, tal perda da visão de totalidade pode ser encontrada ainda, no conceito de ciência determinado pela burguesia, para o autor ainda a fragmentação, ou a especialização resulta na dilaceração do próprio sujeito que não tem a dimensão da sua essência presente na atividade de trabalho produtivo. Na abordagem marxista não se pode esperar se não a concepção de sujeito inteiro concreto.

Na leitura de Nobre o problema marxista do limite da reificação significa, no estudo lucacksiano, que é evidenciando que há caminhos à abordagem epistemológica, ontológica, mas é necessário o aprofundamento da prática concreta. Cabe pois, destacar que tal limite à nossa leitura é resultado sobremaneira do limite explicativo da abordagem da reificação no contexto da sociedade da época e da emergência do estudo de Lukács, como maneira de apresentar um olhar ao fenômeno da reificação, no sentido de atualizar ao momento do capitalismo moderno. Portanto, os exemplos à prática contextualizados por Lukács foram exemplos concretos da organização da coletividade, da luta revolucionária a partir da

trajetória de Rosa Luxemburgo e de Lênin diante da organização dos partidos da época. Neste sentido, é que Lukács aponta alguns caminhos, mas não tem a intenção, o tempo e ainda todos os documentos do marxismo à disposição, para se aprofundar ainda mais na prática, portanto, caberia às teorias subsequentes²⁰⁷ resgatarem e atualizarem o que Lukács genialmente iniciou, no entanto, permanece a raiz da importância que Lukács deu ao fenômeno da reificação e evidência de sua proliferação no atual estágio do capitalismo de produção, desvelando a ciência reificada, o pensamento reificado, a liberdade reificada, a estrutura da reificação, a consciência reificada e ainda a objetividade e subjetividade inerente ao estudo da reificação no capitalismo moderno.

Cabe, contudo, destacar que Nobre retoma²⁰⁸ uma questão fundamental ao se aprofundar no pensamento de Lukács qual seja, que a supressão da reificação, das formas reificadas envolve a prática concreta e não um simples movimento de pensamento²⁰⁹. No entanto, consideramos que o movimento do pensamento implica ter a consciência das formas reificadas e colocar em prática, sem a consciência das artimanhas da reificação não se pode obter uma prática igualmente consciente e revolucionária, ao que propõe Lukács a partir das ideias marxistas. Nestes termos, prática mais conhecimento resulta em consciência em movimento, este caminho somente é possível aos sujeitos que têm a consciência de seu papel histórico contra-hegemônico, pois manter a consciência reificada é de grande interesse da sociedade burguesa. Destarte, o sujeito, proletariado ou oprimido pelo sistema capitalista de produção precisa obter o primeiro movimento, ter a consciência a partir da visão da totalidade, de si como mercadoria e todas as suas implicações para este lugar, para daí poder agir consciente de seu papel transformador do *status quo*, assim, tomar consciência de seu papel que é social. Portanto, para Nobre (p. 65-66):

saber que "o concreto é concreto porque síntese de muitas determinações"²¹⁰ significa ter claro que a imediatidade é já medida e que esta mediação não é mais "um puro movimento de consciência", mas um momento em que coincidem gênese e pensamento e gênese histórica (real): coincidência impossível para o pensamento burguês, aferrado na separação de teoria e práxis.

²⁰⁷ A saber dos pesquisadores da teoria crítica.

²⁰⁸ Tais discussões já foram reveladas nos estudos de Marx e Engels

²⁰⁹ Ibid., p. 64

²¹⁰ afirmação de Marx

O estudo concreto para Nobre é a consciência da sociedade como totalidade, pois a partir das ideias de Lukács há uma superação da imediatividade da sociedade, posto que ao criticar a ciência tradicional burguesa para Lukács é desvelar a consciência de classe, a consciência do conhecimento a partir da totalidade da sociedade, decorrem disso os exemplos concretos na abordagem lukacsiana dos partidos revolucionários, é necessário contudo relacionar as linhas subjetivas e objetivas deste caminho. A consciência de classe, somente é conseguida a partir da concepção de sujeito revolucionário demonstrado em Marx, Engels e Lukács, tal sujeito é histórico. Assim enfatiza Nobre (p. 69):

É somente com a conceptualização do fenómeno da reificação a partir da categoria de totalidade e da estrutura da forma mercadoria que a história se torna integralmente ciência e que o historicismo que ser legitimamente superado, momento em que a "história da sucessão de problemas [...] torna-se de fato uma história dos problemas.

Neste sentido o sujeito revolucionário à luz da concepção lukacsiana é aquele que supera o estado alienado e reificado do mundo das mercadorias submetido aos interesses do capitalismo de produção, portanto, o sujeito da história é o proletariado, dotado de consciência histórica revolucionária que é capaz de suprir a cisão teoria e prática. Ora, se o sujeito revolucionário é igualmente o sujeito histórico da sociedade burguesa resulta em que somente o proletariado, o oprimido dotado de consciência de classe pode superar o estado das coisas, com efeito, a ideia marxiana que a emancipação dos oprimidos será obra deles mesmo é tão atual, real e concreta quanto antiga. O potencial revolucionário está, justamente na capacidade da classe de instaurar o verdadeiro sujeito da história. No entanto, ao entendimento de Nobre - à luz do apontado por Lukács - é perceptível que na "economia política atual e mundial revelam formas de existência muito mais rápidas e imediatas do que foi na época de Marx"²¹¹, significando com isso, que a consciência do sujeito revolucionário está submetida também à consciência da intensificação das formas de exploração capitalista atualmente. Cabe, contudo, perceber que igualmente na época de Marx suas categorias de análise persistem até hoje, mas irrompem uma aceleração contínua dada a sociedade tecnológica que se apresenta neste século. Daí que o fenómeno da reificação se torna mais complexo, acelerado, subjetivo e ao mesmo tempo objetivo em função das inúmeras possibilidades demandadas pela produção e consumo modernos. Neste mesmo bojo, não é

²¹¹ Ibid, p. 81

externa a realidade concreta do modo de produção capitalista, que a superação da reificação se torna a práxis concreta do proletariado e na sua luta consciente pela emancipação. Nobre trata tal superação num caminho de mediação, a saber (p. 82): "Somente pela referência à mediação é possível não apenas trazer à luz os momentos da construção dos objetos da realidade como também vislumbrar tendências reais que apontem para a superação da reificação e dos impasses do pensamento burguês". Com efeito é no limite explicativo de uma categoria que pode-se encontrar a mediação e as possibilidades de superação, pois para Nobre²¹² o capital pode ser sujeito do processo econômico, haja vista, que lhe é conferido status que determina as relações sociais, mas não é sujeito da história [...] como não se pode postular um "homem" fora da história (para então "compará-lo" à sua realidade presente), também não é possível pretender um "ser fixo das coisas particulares" por fora de um rio no qual não se entra duas vezes".

Nestes termos é afirmar que não se pode, a partir de um determinismo da sociedade capitalista, esquecer de suas contradições, qual seja, se há uma (im) possibilidade é possível desvelar, analisar para daí pressupor outros caminhos, numa dialética contínua onde as coisas não estão previamente determinadas quando há os sujeitos da história que escrevem os (des) caminhos. Portanto, quando o ponto de vista do proletariado, a partir de uma visão de totalidade concreta se efetiva, tão rápido a sociedade se transforma, compreendendo claramente sua função revolucionária, no entanto, é necessário a consciência de cada etapa do processo de transformação.

Falar de imediaticidade da reificação resulta na observação unicamente da coisa em si, apreender a coisa em sua objetividade artificial e, neste sentido, vela a possibilidade de enxergar a unidade na teoria e prática, revela Nobre²¹³. Daí que Lukács aponta para o desvelamento da reificação coadunando com a crítica do pensamento burguês que reifica a ciência e a mantém sob a égide de uma teoria tradicional, fragmentada e conformada com a descrição de fatos históricos e Nobre se aprofunda em tal desvelamento afirmando a despeito da imediaticidade da reificação que é fruto de uma consciência igualmente reificada, ou seja, não se enxerga além da coisa em si, suas contradições e ramificações, referindo-se a ideia lukacsiana retoma (p. 91): "o caráter único da situação do proletariado está em que "o sair da imediaticidade é dotado de uma *intenção para a totalidade* da sociedade". Nesta senda é

²¹² Ibid, p. 83

²¹³ Ibid, p. 89

lícito afirmar que a superação da reificação ocorre na mesma medida da superação da visão fragmentada de sociedade, ciência, política, educação, para Lukács toda essa superação significa “luta” e “prática” concreta, luta que nasce da consciência do estado alienado, reificado à posição do sujeito na história e prática que se efetiva na realidade concreta da sociedade que vive a contradição. A luta e prática não são externas, longe e alijada da realidade é na e junto com a realidade. Seguindo essa lógica é possível afirmar que a própria ciência tradicional está circunscrita a tal imediatividade, portanto, se faz necessário uma superação da ciência que aliena o sujeito, como aponta Nobre (p. 95):

A ciência positiva está inapelavelmente imersa na imediatividade da reificação, sendo incapaz, por sua própria natureza, de fazer a *crítica* da sociedade capitalista. A crítica só é possível a partir do ponto de vista da totalidade, de um padrão racional de medida para a irracionalidade das relações sociais no capitalismo. A “necessidade de uma compreensão do todo”, portanto, é condição de possibilidade da crítica e é esta que “ não pode desaparecer”: uma afirmação que ganha tons dramáticos tão logo percebemos que o que está na sua base é a luta contra a marcha do processo de racionalização weberiano”.

Constata-se que, pela e através da ciência, da sua crítica é possível perceber as contradições da sociedade capitalista e romper com uma forma de pensar a ciência pela pura instrumentalização, que coisifica o ser como unicamente objeto de estudo e manipulação e transfere para todas as áreas de conhecimento científico a racionalidade exagerada, desconsiderando totalmente as relações sociais de produção implementadas pelo capitalismo de mercado. Superar o modo de pensar fragmentado da ciência moderna implica para Nobre, com base em Lukács, a superação da própria reificação, portanto (p. 95):

Ser incapaz de superar a reificação é estar submetido à brutalidade de forças irracionais sob a aparência de uma obediência à mais avançada racionalidade; superá-la é deixar para trás o “sem-sentido” da dominação capitalista rumo a uma organização verdadeiramente racional da sociedade.

Com efeito, é possível lembrar que para Lukács, como destaca Nobre diante da crise do capitalismo o “destino da revolução dependerá da maturidade do proletariado diante de sua consciência de classe”²¹⁴ significando contudo que para a superação da reificação está diretamente relacionada a superação da visão de ciência burguesa e da sociedade de classes. No entendimento de Lukács aquela organização que é detentora da consciência de classe é o partido. No sentido, contemporâneo poderemos fazer analogia às organizações de classes que não estão comprometidas com a manutenção do sistema de reprodução da desigualdade de

²¹⁴ Ibid, p. 96

classe implementados pelo capitalismo de produção, no entanto, cientes da visão de totalidade do mundo e do papel dos integrantes das entidades como sujeitos históricos. Não é possível contudo propor para tal superação que deve ser introduzida de fora para dentro do movimento de classe, mas dentro do movimento, da consciência de seus estados reificados, não é exógeno ao processo produtivo do capitalismo que a superação da reificação pode acontecer, mas da problematização das suas próprias contradições. Faz-se, contudo, importante insistir que somente uma organização de classe que possua a maturidade ideológica, a consciência do sujeito concreto da história e seguidamente a isso depositária de sua auto-crítica permanente poder enfrentar tal superação, fora dessas características, somente podemos encontrar uma reprodução do fenômeno da reificação segundo a proposição lukacsiana.

Os limites da leitura apontados por Nobre desponta na análise das “condições concretas da transformação internas do modo de produção capitalista e da configuração específica da luta de classes”²¹⁵. Trata-se, contudo, de apontar que a reificação permanece nas sociedades onde o capitalismo de mercado se mantém, que a sua superação não se constitui de algo estagnado no tempo, mas das contradições contínuas que o capitalismo de mercado demonstra ter, em outras palavras, enquanto existir a sociedade cuja economia capitalista se apropria de vida do ser o processo de reificação se cristaliza, pois a produção, a circulação, o consumo de mercadoria definem as relações sociais entre coisas através de pessoas, no entanto, o que é nítido supor a partir da leitura de Nobre é que é de dentro das contradições em movimento do capitalismo de mercado que se pode perceber os caminhos à superação da reificação, considerando para isso a ênfase lukacsiana da organização de classe e sua consciência histórica.

Nobre ressalta que as discussões de Lukács em 'História e consciência de classe' demonstram a autocrítica do autor pelo percurso de sua própria obra, daí a coerência exigida dentro da própria consciência de classe, a necessidade constante de autoavaliação de seu percurso²¹⁶ que Lukács demonstra ter pela sua própria trajetória, não minimizando contudo a grandeza de sua obra e seus apontamentos importantes a nossa leitura da reificação e das categorias que Lukács propõe enaltecer. No entanto, Nobre faz convergências com a obra de Lukács, Adorno e Horkheimer no sentido que propomos também revelar mais à frente, lembrar, certamente a grande influência que a teoria lukacsiana teve na pesquisa de alguns

²¹⁵ Ibid, p. 104

²¹⁶ A mesma discussão faz Gramsci em seus Escritos Políticos

pensadores da teoria crítica. As correlações evidenciadas em Nobre despertam a reflexão em torno do pensamento racional, da ciência tradicional também apontado em Adorno e Horkheimer (1985), ressaltando novamente que a ciência tradicional burguesa, está comprometida com uma ideologia de dominação, portanto, leva a uma fragmentação da realidade e não está preocupada, poderíamos aferir que, quiçá, está desperta para a visão da totalidade concreta. Como em Marx, Lukács vai lembrar que qualquer especialização de atividade humana dificulta a perspectiva do todo, como proposto em Marx pela análise da totalidade do processo produtivo e não a sua fragmentação. A busca de da totalidade, somente é conseguida pelo método dialético encontrando expressão na atividade cotidiana²¹⁷ do proletariado, portanto, "sair da imediatez é dotado de uma intenção para a totalidade da sociedade"²¹⁸. Podemos, contudo refletir em torno da superação focada por Nobre e também em relação ao que propõe Mészáros, quando a superação ampla está diretamente ligada a superação do capitalismo de mercado. Com efeito, se faz necessário pensar que o capitalismo vai criando adaptações e resistências na mesma medida em que fortalece a produção de mercadorias e, ainda, a reificação da totalidade concreta - pensamos daí a totalidade da realidade social que subserviente aos interesses do capitalismo de produção está reificada - no entanto, é imperioso reconhecer que outras formas de manifestação de resistência à sociedade capitalista é igualmente possível, um exemplo disso são as organizações de classe como no caso de movimentos sociais alternativos e não na abordagem mercadológica, reconhecer, contudo, que a própria dinâmica do proletariado - como organização de classe - metamorfoseia-se, pois as tensões se manifestam como forças concretas que tendem para os extremos, os opostos, dois pólos que se fundem na dialética dentro do próprio capitalismo de mercado. Portanto, como propõe o autor²¹⁹ é necessário repensar a posição de classe em sua relação com a totalidade do processo econômico de produção da vida.

É possível lembrar, contudo que a possibilidade de superação da reificação depende ainda do reconhecimento contínuo da contradição da sociedade capitalista e suas brechas não evidentes ao olhar ingênuo. Com efeito, se faz necessário um exercício crítico para observar além da aparente normalidade e harmonia o capitalismo pode implementar na mente dos pensadores-consumidores ingênuos. Lembra o autor que Lukács formulou as contratendências

²¹⁷ Lembrando que Heller - como seguidora dos estudos de Lukács - desperta à mesma abordagem à reflexão para a vida cotidiana.

²¹⁸ Ibid, p. 112

²¹⁹ com base no pensamento de Pollock

da reificação (a possibilidade de sua superação) em termos de sujeito-objeto idêntico, mas caminhou em direção à organização de um determinado tipo de partido²²⁰ e para o autor perde-se daí o vigor que deve ter o reconhecimento da reificação e sua possibilidade de superação incorporando com isso a própria autocrítica de todo partido, que toda a organização de classe precisa manter vivida.

Propomos pensar, com base nas ideias de Nobre de que é um fato que a liberdade, a desalienação está diretamente relacionada a um pensamento esclarecedor, como proposto na obra de Adorno e Horkheimer, neste sentido, a superação da reificação está relacionada à consciência de si, de classe, de sociedade e de totalidade concreta. No entanto, tomando um viés diferenciado na obra de Adorno e Horkheimer - que analisaremos mais à frente - em que se propõe um esclarecimento abstrato, uma reflexão de peso teórico, Lukács impõe vivacidade e dinâmica ao fenômeno da reificação e da consciência de classe que estão concretamente ligadas à prática e a vida cotidiana, nas relações concretas, pois traz seus apontamentos em relação a uma ciência meramente contemplativa, mas que se espalha por todas as teorias que definem os rumos sociais e, nesta senda, unicamente ligada a produção de mercadoria, ciência nesta lógica é pura reificação.

O que propomos enfatizar a partir dos pressupostos de Nobre é que, estudar o caminho da reificação, desvelada na obra de Marx, Engels e Lukács e retomada por outros autores, somente revela que o pensar filosófico, social, ontológico à sociedade contemporânea se torna fundamental para manter acesa a luz da superação da própria sociedade de produção capitalista, reconhecendo que o 'ser não pode se tornar puro objeto contemplativo' de um mundo comandado pelas coisas e pelas mercadorias.

2. Reificação e outros estudos

2.1 Teoria crítica e a reificação

Importante destacar que reconhecemos que os estudos de Jameson (1980) contribuem para análise de reificação a partir da sociedade de consumo, afirmando o autor que “a forma última da reificação mercantil é imagem da sociedade de consumo contemporâneo, pois tal sociedade tem uma dimensão estética”, mas que não abordaremos neste momento, entendendo

²²⁰ Ibid, p. 121

que os autores tratados já respondem ao problema de pesquisa escolhido.

Entendemos que em alguns aspectos, dada a sua realidade histórica, a contribuição de Adorno e Horkheimer (1985) tem algumas convergências com o pensamento de Lukács²²¹, pois identificam certas categorias levantadas nos apontamentos de História e consciência de classe. Neste sentido, não se apresentam novas ideias, haja vista, que a essência está apoiada nas contribuições marxianas, mas uma atualização e verificação da metamorfose que o capitalismo vai apresentando em cada período histórico, em suas ideias centrais, quais sejam, alienação e o foco de nosso estudo, a reificação. Diferenciando das ideias de Lukács que em toda a sua obra "História e consciência de classe" há uma afirmação e necessidade de estudo aprofundado sobre o movimento e a estrutura da divisão de classes, para o entendimento e desvelamento do sistema capitalista e da reificação subordinada a todo esse processo de exploração, Adorno e Horkheimer não enfatizam esta questão como foco central, mas apontam filosoficamente as possibilidades de uma certa superação do estado alienado do sujeito, também consciente de seu papel social.

Uma das convergências, à nossa leitura, trata-se da crítica que os autores, embora estendam ao esclarecimento da técnica - assim como Lukács - fazem à ciência moderna que está a serviço da burguesia. Apontam (1985, p. 18):

O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa a sua origem [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.[...] No trajeto da ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade.²²²

Os autores argumentam em torno da dialética do esclarecimento que, se, o saber por uma lado pode alienar por outro também é fator de emancipação. No entanto, um esclarecimento enraizado numa ciência precisa, matemática ou a serviço do capital somente pode ser um esclarecimento de coerção social. Relacionam o pensamento, ação fundamental para o esclarecimento das teorias como uma coisa, pois está submetido às leis capitalistas, o pensamento surge como uma reificação, pois está condicionado a um pensar matematizado,

²²¹ Muito embora não haja em momento algum alusão ao pensamento de Lukács cabe lembrar que Adorno e Horkheimer receberam muita influência dos estudos de Lukács em suas teorias.

²²² A significativa crítica à ciência tanto em Adorno e Horkheimer como em Lukács resulta no método adotado e reconhecido, qual seja a quantificação. Enquanto que em Adorno e Horkheimer o argumento é a fórmula precisa, a probabilidade em Lukács se trata da quantificação, da ciência levada ao ponto do cálculo e, portanto, uma ciência a serviço do capitalismo e que colabora com o estado reificado dos sujeitos.

assim toda a ciência moderna - inclusive em Marx e Engels - está presa ao pensamento calculável, preciso, não dialético, assim discorrem (p. 33):

Na matematização galileana da natureza, a natureza ela própria é agora idealizada sob a égide da nova matemática, ou, para exprimi-lo de uma maneira moderna, ela se torna ela própria uma multiplicidade matemática. O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. [...] O pensamento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. Apesar da autolimitação axiomática, ele se instaura como necessário e objetivo: ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio denomina.²²³

Toda a discussão que é feita em torno da "Indústria Cultural (IC)" está relacionada aos conceitos reificados apontados por Marx como análise da mercadoria. Portanto, toda a reificação significa uma prototipagem, plastificação dos meios de comunicação, dos seres humanos, da sociedade alienada. Os autores propõem uma reflexão em torno da 'reificação' do ser humano, analisando os programas, filmes, personagens de um cenário ilusório criado pela IC²²⁴. Portanto, o ser humano é um mero exemplar, enquanto indivíduo é perfeitamente substituível, resultando em "puro nada". Todos representam, nos programas, entrevistas, reportagens, um simples material, pois o que importa para IC é que os homens são clientes e empregados e, reduziu a humanidade inteira à fórmula exaustiva de que se "num momento pode levar um ser humano aos céus pode também depois jogá-lo fora" (p. 136 e 137). Invocam o belo como aquilo tudo que a câmera pode reproduzir, mesmo que isto signifique o cotidiano da vida das pessoas, as decepções de um personagem em programa que não ganhou um sorteio. Tudo vira espetáculo e panacéia da IC, a repetição é a ordem necessária que lubrifica a IC, comparando-se aos processos cíclicos da indústria e da natureza²²⁵; o pão que a IC vai alimentando o homem continua ser a estereotipia.

Pergunta-se, quem é o inimigo da IC? O sujeito pensante que já está derrotado, portanto este é o combate contínuo e diário da IC. Um sujeito educado e emancipado vira o maior inimigo da manutenção da IC e de seu poder avassalador²²⁶, desta maneira, para os autores, manter a alienação é objetivo central da indústria cultural²²⁷. É possível aferir com

²²³ Em Lukács encontramos o argumento de que 'a mecanização do mundo é igualmente a mecanização do sujeito'.

²²⁴ Indústria cultural

²²⁵ Ibid, p. 138-139

²²⁶ A mesma reflexão traz Lukács quando aponta que a consciência de classe é revolucionário, no sentido de superar a consciência reificada. Portanto, uma classe consciente de sua história e sujeito de sua própria mudança pode efetivar a transformação do estado de inação para a prática.

²²⁷ Como já apontado por Marx, a existência da alienação resulta na manutenção da exploração capitalista.

isso que a manutenção do estado de alienação vem seguida da reificação do sujeito defendido nos estudos de Marx e Lukács.

Os autores ao proporem que ninguém precisa ser responsável pelo pensamento - porque a IC pode fazer isso perfeitamente - demonstram que a IC instaura um grande instrumento de controle social, porque isto também é representado pelas igrejas, clubes, associações profissionais. O Estado de bem estar social – a ilusão do progresso - em grande escala é mantido como tarefa cotidiana da IC, criar cenários em que se mantenha uma aparência das coisas. Nisso tudo tal aparência pode significar o mesmo enfatizado por Marx a todo o momento em *O Capital* - sobre essência e aparência - e insistentemente retomado e toda a obra de Lukács. Nestes termos os sujeitos reificados são igualmente aqueles que aceitam tudo o que a indústria cultural lhes apresenta.

Assim, o lugar de quem não é objeto de assistência externa de ninguém é o campo de concentração ou o inferno do trabalho mais humilde²²⁸. Faz-se uma analogia àqueles que não seriam produtivos para o sistema e, portanto, passíveis de serem extintos ou humilhados eternamente. Os autores afirmam que a cultura sempre contribuiu para “domar os instintos revolucionários” e não somente os bárbaros, aqueles que não se enquadram no padrão da sociedade estão fadados à opressão contínua²²⁹. No caso da cultura industrializada ela preenche essa possibilidade de dominação constante, pois mantém o indivíduo nesta vida inexorável fazendo-o esquecer de qualquer possibilidade subversiva. Nestes termos, todos devem assumir a postura de integrar-se à sociedade, a exemplo dos ritos de iniciação nas tribos em que os indivíduos mesmo sendo recebidos nas tribos à pancadas se movem em círculos com sorriso estereotipado. Para os autores o exemplo disto é que a vida no capitalismo tardio é um “contínuo rito de iniciação”.

Para a IC a identidade do indivíduo não é importante, porque ilusória por conta da padronização do modo de produção imposto, assim somente existe uma pseudo-individualidade. Para os autores isso significa que não há uma possibilidade de liberdade, pois o indivíduo está sempre sujeito ao sistema que o controla e coordena²³⁰. Convocam a reflexão de que todo personagem burguês representa a dureza da sociedade competitiva, Neste sentido

²²⁸ Ibid, p. 141

²²⁹ Ibid, p. 143

²³⁰ Id

e, igualmente o proletário, o burguês é reificado no sistema que o controla. O indivíduo em que a sociedade se apoiava trazia uma aparente liberdade, portanto, um produto da aparelhagem econômica e social, destacando a “heroificação do indivíduo mediado”, que faz parte do culto do barato. Os astros e estrelas de filmes são nada mais que um objeto da IC para fins publicitários²³¹.

Adorno e Horkheimer fazem uma crítica severa ao uso da arte²³², que consideram como fetiche - tudo aquilo que pode ser entendido como superior ao ser humano, portanto, possui vida própria - e, a expressão social denota a hierarquia produzida pelas obras de arte que se submetem somente a valor de uso²³³. Portanto, submetida ao mercado o negócio deixa de ser meramente sua intenção e passa a ser seu único princípio. Destacam - os autores - que a arte manteve o burguês dentro de certos limites enquanto foi cara, agora isto acabou. A proximidade ilimitada, não mais é mediatizada pelo dinheiro, todas as pessoas expostas a ela consomem uma alienação assimilando um ao outro numa triunfal reificação²³⁴; neste caso a reificação do humano, não mais da arte.

Seguindo a discussão sobre as expressões da comunicação destacam que a cultura vai aproveitando as chances e o consumidor faz um esforço enorme para se incluir, para não perder alguma coisa²³⁵. Portanto, se funde com a publicidade, pois submetida ao valor de troca, não se pode trocá-la, confunde-se com o uso que não se pode usá-la. Por certo, quanto mais destituída de sentidos no regime do monopólio, mais todo-poderosa a “publicidade” que se torna, para os autores, o “elixir da vida” da IC.²³⁶ Nestes termos, tudo aquilo que não é tragado pela publicidade é economicamente suspeito, ou seja, para ser incluído e aceito no sistema capitalista de produção e consumo é necessário um aval da publicidade. A publicidade - na leitura dos autores - converte a técnica com o único objetivo de manipulação das pessoas. Para eles ainda, toda a palavra é petrificada – portanto a marca - na coisa, no

²³¹ Ibid, p. 145-146

²³² A respeito da análise e crítica da arte moderna, como fetiche e a serviço do capitalismo também podemos encontrar na obra de Harvey (1992)

²³³ Aqui os autores remetem ao entendimento da reificação, no sentido clássico que Marx deseja expor, qual seja, o estudo da mercadoria.

²³⁴ Ibid, p. 150

²³⁵ Ibid, p.151

²³⁶ É possível aferir que já em Lukács a preocupação com os meios de comunicação é evidente no sentido da promoção do fenômeno da reificação, quando afirma (p. 222): "A "ausência de convicção" dos jornalistas, a prostituição de suas experiências e convicções só podem ser compreendidas como ponto culminante da reificação capitalista. - sugere Cf. estudos de Fagarasi. A mesma preocupação sugere Gramsci em seus Estudos Políticos.

produto, no objeto estimulado pela indústria da propaganda²³⁷.

Destarte, as palavras, os gestos dos ouvintes e espectadores estão impregnados pelos esquemas da IC, portanto, esta assumiu uma herança civilizatória da democracia de pioneiros e empresários²³⁸. Esta herança civilizatória a que os autores aludem significa o eterno ciclo da humanidade em desejar civilizar todos impondo seus padrões culturais e a IC assume, mais do que nunca, este estágio de ajuda nesta civilização padronizada pelo espetáculo. Com efeito, mergulha-se num mundo coisificado, mecanizado, reificado proposto pelos autores quando apresentam a análise da indústria cultural e todas as suas mercadorias.

A liberdade, neste sentido, a que a IC faz alusão, é, portanto a liberdade de sempre escolher a mesma coisa. Esta pseudo-liberdade pode muito ser expressada também ao que Lukács aponta como liberdade reificada. Com efeito, todas as pessoas são reificadas porque a mais íntima demonstração de suas reações está depositada na mais extrema abstração, neste sentido, "*personality* para elas significa ter dentes deslumbrantes e estar livre do suor das axilas e das emoções"²³⁹. Portanto, as pessoas reificadas, seus sentimentos são pura abstração que pode ser preenchido pela publicidade que promete resolver tudo. Aqui percebe-se a relação direta com o mundo das mercadorias sugerido em Marx, e seu fetiche, pois vão criando necessidades contínuas à civilização e impondo os seus padrões, ao final, tudo se resolve, com qualquer mercadoria e no entendimento de Adorno e Horkheimer, através da publicidade.

Importante destacar que mais tarde Adorno vai retomar os mesmos conceitos apontados na indústria cultural para defender uma teoria da 'Semicultura ou a Semiformação'²⁴⁰, evidenciando a continuidade, a metamorfose do processo de reificação e uma possível superação.

O autor traz uma reflexão em torno da crise da formação cultural considerando que não é um simples objeto da Pedagogia, tampouco se restringir a Sociologia. Destaca que muito embora as reformas pedagógicas isoladas sejam indispensáveis não trazem contribuições substanciais e que poderiam até reforçar tal crise, pois amenizam as exigências

²³⁷ Ibid, p. 153-154

²³⁸ Ibid, p. 156

²³⁹ Ibid, p. 156

²⁴⁰ ADORNO Theodor W. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt em Main. Suhrkamp, Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B.M. de Abreu, com a contribuição definitiva de Paulo Ramos. Publicado na Revista "Educação e Sociedade", n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

que devem ser feitas àqueles que devem ser educados revelando uma inocente despreocupação em relação ao poder que a realidade exógena à Pedagogia exerce sobre eles. Permanecendo insuficientes as reflexões e investigações isoladas frente os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. Se colocando já inicialmente a partir de uma reflexão em torno da sociedade de massas.

Destacam que a formação cultural se converte em uma semiformação socializada, portanto, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede e vai explicando detalhadamente de que forma é evidenciado este espírito alienado. Resgata a todo o momento a discussão em torno da indústria cultural para entender que esta sustenta a teoria da semiformação, pois as categorias trabalhadas como: integração, adaptação, conformismo²⁴¹, etc. são todos frutos das discussões em torno da comunicação de massa.

Sua discussão vai desde uma concepção existencialista quando destaca que a mudança se dá somente pela consciência do indivíduo²⁴², portanto, sua auto-reflexão é fator determinante para a saída à inação. Nestes termos, cabe ao indivíduo que vem perdendo sua individualidade resgatar o sentido de sua existência, bem como, vincula a todo o momento a uma concepção materialista dialética quando resgata as categorias marxistas como, alienação, fetichismo situando a teoria da semicultura ou semiformação a partir da concepção e de uma leitura da sociedade de classe, da burguesia e do proletariado, quando a primeira conseguiu historicamente situar o seu lugar, ter a consciência exata de seu papel e de sua formação²⁴³ enquanto que ao proletariado, embora muitos dos movimentos revolucionários subsidiassem a proposta de uma formação popular ao proletariado não conseguiram, sobremaneira, cumprir e prepará-los para as mudanças sociais.

Importante destacar que o mesmo conceito de formação trabalhado em seu livro Educação e emancipação (2003) é resgatado na teoria da semiformação. Para Adorno

²⁴¹ Importante neste momento expor que já em Lukács estes termos são perceptíveis quando aponta a consciência reificada, identificação do proletariado com a vida da burguesia, a inação do proletariado frente a sociedade reificada e que isto ajuda a transformação e fortalecimento do capitalismo, propõe para isso o combate à consciência reificada da burguesia que é meramente contemplativa. A diferença se encontra em torno do estudo que Lukács aborda sobre a organização dos partidos, e a divisão de classes a todo o momento. Em Adorno vamos encontrar o foco centrado no estudo dos meios de comunicação como aparelhos opressores e que mantém acesa a força do que denomina de capitalismo tardio.

²⁴² Todo o estudo em Lukács aponta para que a superação da reificação ocorre em torno do processo de consciência dos sujeitos frente ao seu processo histórico, a consciência do estado da reificação para daí a consciência de classe, neste sentido, em Lukács a autoeducação do proletariado resulta num comportamento revolucionário consciente.

²⁴³ Estes mesmos argumentos vamos encontrar nos Estudos Políticos de Gramsci, sobre a organização da burguesia e o necessário estudo do proletariado a respeito deste processo. Em Lukács vamos encontrar o argumento da leitura ingênua da revolução e do perigo da soberba do proletariado.

formação e educação são conceitos diferenciados. Enquanto o primeiro está focado na concepção de liberdade do indivíduo, através da escola (em seu sentido amplo), a educação está colada a ideia de experiência e, portanto, pode-se depreender disto a formação na vida, independente da escola, a educação formal, as experiências dos indivíduos, etc. Afirma-se que a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual – o autor se refere ao momento histórico sob o impacto do capitalismo tardio e da influência da indústria cultural na realidade América e projetando a realidade mundial no anos 70 e 80 – exigindo uma teoria abrangente.

A todo o momento aponta o conceito de espírito como a essência humana de existir em dado contexto social histórico e econômico. Apontando ainda o projeto iluminista que trouxe um caráter revolucionário à burguesia, mas também uma ideologia. Lembrando que todas as promessas oriundas das revoluções permanecem não cumpridas. Neste sentido é o que a cultura ainda não cumpriu mesmo diante das revoluções que reproduziram modelos ideológicos. No mesmo sentido podemos relacionar aos estudos de Gramsci quando traz reflexões nos Escritos Políticos, sobre a questão meridional e faz uma crítica a respeito da modernidade não cumprida. Aponta: (2003, p. 389) “ o fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais, o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das ideias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu”. Ainda destaca que na filosofia a cultura tomou um corporeidade, portanto, satisfeita de si mesma, se converteu em valor. Trazendo para a humanidade uma confiança cega para os bens culturais. Aponta que a alienação das pessoas que depositam nos bens culturais e se dedicavam com paixão a sua compreensão se encarregaram ao mesmo tempo de uma práxis assassina do nacionalismo-socialismo. Este fato, segundo o autor, indica uma consciência progressivamente dissociada, afirma: (p.390) A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação”.

Nos casos em que a cultura é entendida dissociada da vida real e demonstra mais uma adaptação, assim afirma (p.389) “... a cultura entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”. Vai endossar que a sociedade que historicamente se manteve adaptada demonstra o sentido natural da teoria de Darwin: “mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*”. O autor utiliza o conceito de dominação progressiva em

que o sujeito se mantém sobre dominação quando algo acomode sua natureza, demonstrando numa autolimitação frente ao existente. Destaca (p.391) “ a natureza vai sempre triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia, e, por fim, pela rigorosa objetividade científica”. Notemos que neste momento faz alusão a IC que se utiliza da magia - fetiche - de seu conteúdo investida de uma rigorosidade técnica que somente pode surgir mediante uma rigorosidade científica.

Destarte, toda a confirmação que a sociedade se submete a partir de sua adaptação se debate com as fronteiras do poder. Neste momento a adaptação se instala e o espírito se converte em fetiche²⁴⁴, a saber:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder [...] a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo o fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia.

Neste momento Adorno destaca a respeito do vazio da razão que não exercita a auto-reflexão no sujeito, portanto, o sujeito pode ser enganado facilmente, com falsos argumentos esvaziados de profunda reflexão crítica. O que propõe Lukács em sua obra a todo o momento é justamente que a consciência de classe leva ao reino da liberdade já tão enfatizado na obra de Marx.

Para os autores, a formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma foi enganosamente devolvida purificada aos homens. Subentendendo que sua realização corresponderia a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Projeto este que nunca se concretizou. O Iluminismo pregava que a sociedade deveria ser autônoma, propiciando que o indivíduo atuasse em sociedade. Assim destaca (p.392): “a formação era tida como condição implícita de uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo”. Neste sentido a ideia de formação cultural pressupõe, no entendimento do autor, a uma humanidade sem status e sem exploração. Importante entender ainda que para Adorno formação vai além da educação formal. Aponta que quanto mais as relações sociais, em particular as diferenças econômicas, subliminarmente cumprem esta promessa, mais ainda se poderá pensar o sentido e finalidade da formação cultural, pois se a economia cumpre todas as promessas de resolver as desigualdades – é um estilo dialético de escrever do autor, porque no final Adorno ao estudar o pensamento marxista vai afirmar a todo o momento que há sempre

²⁴⁴ Ibid, p. 391

um engodo - não há sentido de pensar a desigualdade. Muito próximo da ideia freireana da ação cultural para a liberdade, se os indivíduos não aprendem a refletir sobre a sua condição de vida muito difícil fica ainda, questionar o sistema e quiçá de modificá-lo. Afirma (p.392) “No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática”. Neste aspecto Adorno vai comparar esta utopia de formação à concepção liberal.

Destaca ainda que as qualidades, que depois assumiram discursos de formação cultural – no pensamento liberal - tornaram a classe ascendente capaz de exercer suas tarefas, seus propósitos econômicos e administrativos. Aqui Adorno revela a essência de toda a ideologia cultural presente no contexto liberal, portanto, o autor já assume logo que tipo de reflexão pretende revelar a partir da ideia de uma teoria da semi-cultura, qual seja, vincular a todo um sistema econômico de desigualdade social, no entanto, trazendo um contraponto subjetivamente a todas as ideias, a da possibilidade de que os sujeitos podem²⁴⁵, dentro do sistema mudar todas as condições.

Afirma que a zona rural se transformou em foco da semicultura na medida em que pela proliferação dos meios de comunicação de massa, em especial o rádio e da televisão, assim no lugar do que era a bíblia – lugar do mítico no imaginário do povo - se coloca o conteúdo da televisão. Destaca a necessidade urgente de uma “política cultural socialmente reflexiva”²⁴⁶ que, contraditoriamente, a consciência que a sociedade burguesa tinha de si mesma, o proletariado no início do capitalismo, se encontrava socialmente extraterritorial, assim objeto das relações de produção e somente sujeito quando produtor. Nestes termos, Adorno destaca o caráter reificado que o proletariado tinha em relação à burguesia, tornando-se desta maneira somente um subserviente do sistema em expansão, o capitalismo.

Retoma o conceito de integração, já enfatizado na análise da IC, termo sociológico mais adequado para destacar o que se pode chamar de resignação de uma classe sobre a outra, portanto, aqueles que alheios estavam do processo poderiam somente ser integrados a partir de uma resignação.

A reflexão em torno do acesso aos bens culturais é bem contundente traz apontamentos a respeito de que formação tanto proletariado quanto elite sobre o acesso.

²⁴⁵ A mudança e a superação pelo próprio sujeito já é reflexão nos estudos de Marx. Em Lukács encontramos a argumentação em torno da consciência do sujeito histórico.

²⁴⁶ Lukács defende a ideia da 'revolução consciente'

Assim, aponta (p.394):

Mas o fato de que milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, nem mesmo do ponto de vista psicológico, talvez não seja ainda o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu como pedantismo inócuo ou presunçoso insubordinação, o caminho do amanhã.

A este respeito continua a destacar a questão da integração, adotando o termo 'véu da integração', significando que isto ocorre principalmente na categoria de consumo – dos bens culturais – sobretudo onde quer que os sujeitos se deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos. Afirma que, como a integração é uma ideologia, por assim ser é 'frágil e desmoronável'.

Para isto vai esperançosamente afirmar que (p.395): “é possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação”. Destacando que a formação cultural tradicional, embora questionável, pode ser o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada. Expressando, por este caminho, uma situação que não conta com outro critério, porque se descuidou de suas possibilidades.

Ante ao clima da semiformação se evidencia o caráter de mercadoria²⁴⁷ da formação cultural que permanece à custa de seu conteúdo de verdade. Toda a discussão da semiformação é caudatária da IC é um exemplo de reificação em nosso entendimento. No entanto, o poder da totalitária figura da semiformação não se explica unicamente por dados sociais ou psicológicos, mas envolve pensar que “o estado da consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um – possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia”²⁴⁸. A formação tem como condições a autonomia e liberdade, no entanto, remete sempre à estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico em relação aos quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair”. Adorno destaca a frenética necessidade do indivíduo pela

²⁴⁷ Entendemos que Adorno e Horkheimer enfatizam o conceito reificação proposto por Marx, a respeito da mercadoria.

²⁴⁸ Ibid, p. 396

formação que nunca tem um fim pelas exigências do capitalismo, mas em seu caráter ideológico de formação de massa vai gradativamente decaindo pela falta de conteúdo necessário à liberdade do indivíduo. Nestes termos a formação cultural de palavratórios e normas é degenerativa. Cai-se na dialética da liberdade e ao mesmo tempo da falta de liberdade²⁴⁹. Portanto, a dialética da formação leva a imobilização social²⁵⁰. Assim afirma: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. Continua: “... a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência”.

Por que tal analogia da semiformação com o fetiche da mercadoria? O que podemos apreender com isso é que na sociedade marcada pela produção de mercadoria, a plastificação e a facilidade de todas as coisas em que tudo "aparentemente" pode se resolver comprando ou vendendo, portanto, igualmente o excesso de informação denota um fetiche, se transforma em mercadoria. Quando mais informação pela informação desconsiderando sua necessidade, mais reificada a sociedade pode se transformar, porque a semiformação ao que Adorno explica é ao final o vazio da informação, mas sob uma aparência de necessidade da informação. Aqui pode-se perceber que na sociedade da semiformação ainda persiste ao que Marx, seguido de Lukács denominam, a aparência das coisas não resulta na essência do que de fato acontece na produção de mercadorias.

O que surge disso é uma pseudo democratização da informação que a teoria da semiformação propõe, assim descreve (p.402): “com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural. Somente uma concepção linear e inquebrantável do progresso espiritual planeja com negligência sobre o conteúdo qualitativo da formação que se socializa como semiformação”.²⁵¹ Apontando que a concepção linear e inquebrantável do progresso espiritual leva a negligência do conteúdo qualitativo da formação e que socializa como semiformação levando ao superficial, vago e descontextualizado²⁵². Assim os antagonismos enraízam é que todos os progressos em relação à consciência da liberdade cooperam para que persista a falta

²⁴⁹ Em Lukács podemos encontrar o argumento 'liberdade reificada'

²⁵⁰ Ibid, p. 399-400

²⁵¹ Assim como em Adorno, Mézaros (2009) como Feenberg (2002) discutem a questão do avanço do capitalismo no contexto das sociedades democráticas, buscando, contudo caminhos à mediação e superação.

²⁵² Aqui novamente percebemos a aparência, no caso do objeto estudado agora, qual seja a informação.

de liberdade²⁵³. Portanto, embora haja um discurso de liberdade ante a informação o que persiste é a total falta de liberdade causada pela alienação e dependência, ao proposto por Lukács podemos entender que se mantém a 'liberdade reificada'. A partir desta reflexão em torno da liberdade, o autor retoma a questão da reificação: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação”²⁵⁴. Informação gera uma mera superficialidade do conhecimento quanto armazenado somente numericamente. Nestes termos, informação na sociedade do capitalismo tardio pode significar a manutenção da reificação, por certo quanto a informação está sempre submetida aos ditames econômicos.

Afirma que ante a semiformação surge um narcisismo coletivo em que há uma compensação da consciência da impotência social, atenuando a sensação de culpa e que no fundo leva ao engodo para si mesmo – pessoas – de toda a formação. Assim revela (p.404): “O narcisismo coletivo alimentado por tal mecanismo faz com que as pessoas compensem a consciência de sua impotência social – consciência que penetra até em suas constelações instintivas individuais – e, ao mesmo tempo, atenuem a sensação de culpa por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer”. São objetos manipuláveis do sistema, muito embora sob a aparência de estarem atendendo a suas próprias necessidades. Portanto, a teoria da semiformação cultural defendida pelo autor gera o conformismo. Resultando em um indivíduo semiculto que, na concepção de Adorno (p. 405) “se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo”²⁵⁵. Levando a um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Aqui pode-se perceber a necessidade que Adorno aponta do esvaziamento da mente reflexiva dos indivíduos e da perda da visão da totalidade necessária ao pensamento marxista.

Pode-se apreender daí que o semiculto é o mesmo estudantezinho apontado por Gramsci nos 'Cadernos do Cárcere' quando disserta a respeito do tipos intelectuais, aquele que obteve um ensino enciclopédico que pensa que tudo sabe, mas somente argumenta no vazio, sua fala é pura retórica, pois não tem a formação crítica para refletir em torno do que fala e da

²⁵³ Certa reprodução é o que poderíamos denominar.

²⁵⁴ Ibid, p. 403

²⁵⁵ Pode-se pensar daí que o autor resgata a concepção de alienação da própria natureza enfatizada em Marx e, posteriormente em Mészáros, qual seja o sujeito está afastado de sua própria essência porque tudo o que produz lhe é estranho.

informação que sustenta a sua reflexão vazia.

Portanto, a semiformação é vulnerável em relação ao tempo, destaca (p.406): “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos”. Tudo leva a um estado informativo pontual e desconectado que enquanto o indivíduo procura a informação se coloca contra seu aprofundamento. A semiformação como sinônimo da era do conhecimento pautada pelo avanço da microeletrônica geral em seu bojo a formatação dos indivíduos através do acúmulo de informações vazias porque de modo geral os sujeitos sabem buscar a informação que está cada vez mais acessível, mas não sabem contextualizar, desconstruir, refletir em torno da informação e, portanto, sem fazer análise crítica já que vem como tudo pronto. Neste sentido, afirma Adorno, está a semiformação inconsciente de sua própria deformação, pois há um potencial destrutivo da semiformação cultural, através do conformismo vigente: “ Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural. Ao mesmo tempo que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los”²⁵⁶.

Isto posto, Adorno vai esclarecer que a semiformação amalgama uma aura de liberdade e escravidão, pois ao mesmo tempo em que promete uma liberdade desmedida, uma autonomia aos indivíduos está mesmo é levando-os à alienação e a dependência. Ao mesmo tempo a sociedade fica mais transparente do que nunca, suprimindo os mecanismos que se voltam para o mercado, com certo controle de jogo cego de forças em amplos setores. Assim o semiformado²⁵⁷ se coloca como salvo, pois se encontra no lugar daqueles que estão no poder. Portanto, "a sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter que capitular à sua frente, paralisa até os movimentos que impelem ao conhecimento. O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, se torna impenetrável e incompreendido”²⁵⁸; mistificando-se a informação . Resulta do exposto que a semiformação é igual à consciência alienada, daí a afinidade que esta tem com a pequena burguesia. É importante ressaltar que para Adorno os abusos evidenciados pela semicultura não podem ser mudados isoladamente é necessário uma ação conjunta. Adorno ainda vai apontar que o intelectual crítico nunca concorre com aquele que utiliza linearmente (afirmação nossa) o intelecto,

²⁵⁶ Ibid, p. 406

²⁵⁷ Pode-se, contudo pensar no mesmo argumento que Gramsci trata em seus escritos políticos "o estudantinho" que pensa que sabe, mas somente sabe superficialmente o conhecimento.

²⁵⁸ Ibid, p. 407

porque o escrúpulo excessivo e a formação tradicional são incompatíveis. Aqui Adorno faz uma diferenciação significativa, apontando que o puro intelectualismo não muda em si nada, tampouco concorre com o intelectual crítico, pois enquanto o primeiro se coloca numa perspectiva alienada e linear da informação o segundo se coloca de modo reflexivo, dialético e problematizador. Apesar de toda a crítica a cultura tradicional Adorno ainda vai destacar que não se deve tomar a concepção de cultura como absoluta, portanto, não é somente da análise da cultura que se pode buscar caminhos à superação da semiformação. Por fim é correto afirmar que quando o espírito não realiza o socialmente justo surge um anacronismo e o que resta à sobrevivência da cultura? Somente a auto-reflexão crítica sobre a semiformação. Depende-se daqui que Adorno aponta a possibilidade da superação da semiformação que está circunscrita a reificação do sujeito. Neste sentido, sua ideia coaduna com o proposto por Lukács ante a superação da consciência reificada somente pela consciência do proletariado.

Isto posto, podemos aferir que tanto as ideias de Lukács quanto de Adorno estão pautadas no pressuposto de que o sujeito autoconsciente de seu papel pode produzir mudanças. Aqui podemos encontrar caminhos possíveis de serem transpostos quando o autor enfatiza a necessidade da auto-reflexão. Disto resulta que a superação do processo de reificação está posta em toda a teoria marxiana, seguida dos aprofundamentos teóricos de Lukács e, certamente nos estudos de alguns autores da teoria crítica. Há análise de todos os desdobramentos que o processo de reificação pode evidenciar nos argumentos de Lukács. Em outras palavras é afirmar que mesmo desvelando todo o processo da reificação no modo de produção capitalista resulta disso o seu contrário, a possibilidade de superação que nunca é negada em Marx, como em Lukács e por certo em Adorno.

Verificaremos na sequência em que medida outros autores convergem com as ideias já levantadas sobre reificação e superação.

2.2 Uma leitura sobre o esquecimento e reconhecimento

Com o intuito de esclarecer a atualidade da reificação nos propomos rapidamente a adentrar as explicações de Honneth (2008), que sugere uma reflexão em torno do conceito de reificação abordado por Marx de uma maneira nova. Descreve que o conceito em Marx pode ser entendido de duas maneiras: da possibilidade de ser uma crítica moral, ante a denúncia de injustiça e exploração diante do avanço do capitalismo ou ainda uma crítica ética do

capitalismo. Em sua ótica assim como a alienação, o fetichismo, "a reificação pode ser compreendida enquanto explicação sociológica ou instrumento de crítica moral".²⁵⁹ Cabe aqui destacar que tanto a ideia de crítica moral ou crítica ética do capitalismo, defendida por Honneth, não são objetos de discussão em nossa pesquisa, por assim entender que Marx e Lukács não se adentram ou têm a intenção de discutir a questão moral da sociedade da época, pois suas análises são a partir do vivido, da realidade concreta, do estabelecido historicamente pela compreensão das relações sociais inerentes ao capitalismo de exploração. Em outras palavras não se trata de entrar na discussão moral no estudo da reificação, mas revelar o que realmente se apresenta.

Para Honneth os interesses de Marx estavam voltados para a compreensão das condições de vida na sociedade e por conta de uma "deformação das habilidades humanas da razão"; e sua afirmação uma deformação da razão patológica cognitiva. Disto resulta que o autor está propondo uma análise mais psicológica à teoria em Marx do que social ou socialista, no sentido que propõe Lukács. Em nossa leitura o autor desloca todo o contexto capitalista em que o conceito de reificação em Marx está circunscrito. Trazendo à tona mais uma reflexão de cunho psicológico-filosófico do que sociológico, quando a relação filosofia e sociologia é fundamental para entender a categoria reificação no contexto da totalidade do processo proposto em Marx.

Propõe com isto uma atualização do conceito de reificação a partir de uma leitura sobre o "esquecimento do reconhecimento"²⁶⁰. Para Honneth trata-se não focar o conceito da reificação unicamente a partir das pessoas que são instrumentalizadas; instrumentalização para o autor significa "tomar outras pessoas como meio para fins puramente individuais, egocêntricos, sem precisarmos abstrair de suas características humanas"²⁶¹. Para o autor ao contrário disto a reificação "pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas as suas características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano: tratar alguém como uma "coisa" significa justamente torná-lo como "algo", despido de quaisquer características ou habilidades humanas". Nesta lógica exemplifica a escravidão como um caso puro de reificação.

²⁵⁹ Ibid, p. 68-69

²⁶⁰ Importante destacar que Honneth faz uma correlação do estudo da reificação em Lukács, Heidegger, Dewey (Cf. em Honneth, 2005) e ao final tende a diagnosticar termos adotados pelos três autores que podem ter convergências. Descrevendo que o conceito de 'reconhecimento' em Dewey pode ser aproximar com conceito de 'cuidado' em Heidegger e de 'prática engajada' em Lukács.

²⁶¹ Ibid, p. 70

Para o autor, definir o conceito de reificação exige que não se apoie em valores morais com o propósito de condenar a reificação. Portanto, a crítica a reificação exige distinguir ontologicamente os modos apropriados e não apropriados de tratar as pessoas. Há, neste sentido, um peso sócio-ontológico do conceito, pois quem por sua vez reifica as pessoas atenta a base moral. Assim teríamos a reificação num sentido negativo, qual seja “um atentado contra pressuposto necessário de nosso mundo socialmente vivido”²⁶²

Destaca a discussão que Luckács realiza lembrando que a reificação seria uma simples observação²⁶³. Nesse aspecto há uma total discordância do proposto nos estudos de Marx que desvela o processo de produção capitalista a partir do entendimento da mercadoria ou no aprofundamento de Lukács que amplia o estudo do capitalismo na modernidade a partir das relações reificadas inerentes ao contexto da época. Portanto, a reificação não poderá ser sinônimo de pura observação. Em Lukács há um aprofundamento da contemplação ou observação com o intuito de revelar que a consciência reificada está petrificada pela ciência linear e em consequência pelo pensamento burguês, portanto, Lukács aponta que superar a pura contemplação da ciência é igualmente superar a consciência reificada do próprio pesquisador que está preso a uma ciência quantitativa que atende as demandas do sistema capitalista. Com efeito, o autor concorda com Lukács na medida em que desmonstra ser a reificação um fato social e não um erro moral²⁶⁴, pois para Lukács a reificação se circunscreve no sociedade capitalista, portanto, toda a sua análise está relacionada ao desenvolvimento deste sistema de exploração, alienação e opressão. Daí que não se pode entender o fenômeno da reificação em Lukács desconectado da raiz marxiana de produção de mercadoria e da análise da totalidade.

Com base nas ideias de Sartre e Merleu- Ponty, da coletânea dos resultados de suas pesquisa, há uma reflexão em torno da relação ser humano e mundo e disto deriva que o reconhecer o mundo antecede o conhecer, assim “ por reificação pode-se entender uma violação contra a ordem de precedência”²⁶⁵. Neste sentido o autor vai trazer uma reflexão em torno do conceito de reconhecimento empregado nesta discussão. Defende que a forma do

²⁶² Id

²⁶³ No termo adotado por Lukács a "contemplação", mas daí denota toda uma leitura a respeito da ciência burguesa e da consciência reificada destacada pelo filósofo húngaro.

²⁶⁴ Honneth, 2005, p. 100

²⁶⁵ Ibid, p. 71

reconhecimento elementar daquilo que na discussão filosófica hoje frequentemente é denominado “perspectiva participante” ; Apoiar-se na tese de que somente podemos assumir a perspectiva do outro depois que previamente reconhecemos no outro uma intencionalidade que não é familiar”²⁶⁶. Com efeito, “na reificação é anulado qualquer reconhecimento elementar que geralmente faz com que experimentemos cada pessoa existencialmente como o outro em nós mesmos”²⁶⁷; assim quando o reconhecimento não se realiza tratamos o outro como coisa. Portanto, não reconhecendo o outro estamos petrificando-o, por vezes anulando.

Faz um reflexo em torno do proposto por Luckács, sobre a propagação social da reificação sob as exigências de abstração que a participação contínua na troca capitalista de mercadorias exige. Convencendo mais o autor a respeito da forma e não do conteúdo, assim afirma: “ pareceu-me pouco plausível derivar diretamente da simples atividade da troca de mercadorias uma postura reificante [...] pareceu-me muito mais promissor conceber uma determinada forma de práxis contínua, exercida rotineiramente, como causa social da reificação [...] a tentativa de Luckács consiste, portanto, de uma hipótese geral, ainda vaga, sobre a etiologia social da reificação”.²⁶⁸ Entendemos, contudo, que a análise da reificação situada no contexto da sociedade capitalista exploradora do sujeito e, portanto, proposta por Marx a partir do estudo da mercadoria, fica invisível à análise de Honneth e tampouco consegue se adentrar ou reconhece o argumento revolucionário na teoria de Lukács.

Para Honneth: ... sujeitos podem “esquecer” ou apreender a negar posteriormente aquela forma elementar de reconhecimento que em geral eles manifestam a toda outra pessoa se eles participam continuamente numa forma de práxis altamente unilateral, que torna necessária a abstração das características “qualitativas”. Por outro lado, o autor destaca que não consegue buscar outra alternativa para tornar plausível como uma postura culturalmente tão profundamente arraigada como a do reconhecimento elementar (de todo o próximo), posteriormente em determinados casos, ainda pudesse ser tornada sem efeito²⁶⁹.

Lembra o autor que as formas de reificação existem desde os tempos remotos, tanto em relação à sexualidade como com o objetivo de intensificação da barbárie, citando

²⁶⁶ Ibid, p 72-73

²⁶⁷ Ibid, p. 75

²⁶⁸ Entendemos que o autor descontextualiza da realidade social a que Lukács relata, minimizando a questão da consciência reificada e da possibilidade de superação da reificação pela leitura do sujeito revolucionário.

²⁶⁹ Ibid, p. 76

Margalit (1996), apontando a diferença existente entre pessoa e objeto. Aponta que em casos originais de reificação essa diferença deve cair no esquecimento, pois o outro não é somente imaginado como um simples objeto, perdendo-se a percepção de que seja um ser com características humanas²⁷⁰. No entanto, entendemos que somente a partir dos estudos de Marx é que a reificação é desvelada e inserida no contexto da sociedade capitalista de produção e a partir dos estudos de Lukács vemos-la esmiuçada na fase do capitalismo moderno em que prevalece ainda a troca, venda, consumo e produção de mercadorias.

Honneth faz uma análise do que Lukács relaciona à reificação com a troca de mercadorias de que não poderia explicar o reconhecimento e esquecimento. Portanto, as pessoas numa relação de troca de mercadorias, somente são tratadas como tal quando não gozam do status legal.²⁷¹ Com efeito, o que Lukács está apontando é unicamente a metamorfose da reificação igualmente como evoluiu a produção de mercadorias. Para o autor assim, denominada "formas modernas de escravidão, como hoje subsistem por exemplo no comércio sexual, a rotinização de práticas despersonalizantes são tão avançadas que sem objeção podemos falar de reificação"²⁷². Neste sentido é impossível não concordar com o estudo da mercadoria a partir de Marx e Lukács, pois em Honneth a reificação se aproxima com as modernas formas de reificação do corpo por exemplo, que resulta em mercadoria. Para Honneth, Lukács acerta no sentido que busca entender que todo o sujeito envolvido na forma capitalista necessariamente adquire um hábito de perceber a si mesmo e mundo ao seu redor como uma mera coisa e objeto²⁷³.

Destaca que seu interesse pela reificação foi certamente o que denomina o genocídio industrializado. "Até hoje é difícil compreender os relatos nos quais é mostrado como jovens homens, aparentemente sem nenhuma comoção, matavam centenas de crianças e mulheres judias com um tiro na nuca". Lembra ainda todos os genocídios que ocorreram no final da década de 20. Assim, que seus estudos tentam encontrar uma resposta para um quebra cabeça desses tempos tentando entender como "devemos explicar o desaparecimento, o "esquecimento", do reconhecimento previamente concebido"²⁷⁴. Como Adorno e outros

²⁷⁰ Ibid, p. 78

²⁷¹ Lukács já apontou esta relação entre classes, portanto, a reificação somente ocorre também para Lukács porque existe uma diferença de status social entre burguesia e proletariado.

²⁷² Ibid, p. 78

²⁷³ Cf. em Honneth, 2005, p. 98

²⁷⁴ Ibid, p. 79

pesquisadores da Escola de Frankfurt seu foco sobre a reificação deriva da compreensão da barbárie decorrente do holocausto do século XX.

2.3 A relação reificação , Tecnologia Educacional e Novas tecnologias

Essa seção se configura como um intersecção necessária ante a sequência dos estudos sobre reificação e o ponto de mutação em que essa discussão começa a se intercalar com a discussão em torno da Tecnologia educacional e das novas tecnologias que trataremos no capítulo posterior.

Val Burris (1998) como um pesquisador que também se aprofundou no pensamento marxiano²⁷⁵ propõe uma análise das novas formas de reificação neste século, mostrando a necessária atualização da categoria na contemporaneidade.

O autor lembra o que denomina multidimensional conceito de alienação, destacando que assim como a alienação, a reificação quando estudada separada da concepção marxista da história pode ter distorções. Assim a alienação descreve a situação individual do trabalhador, mas também implica uma concepção teórica da sociedade capitalista como um todo. Portanto, quando o conceito de alienação é estudado separadamente do entendimento da sociedade capitalista gera uma análise superficial e em outros momentos distorcida da realidade social e da concepção ampla desta categoria. Afirma que há uma certa tendência mesmo no campo da Sociologia de separar o conceito de alienação da categoria da totalidade empregada por Marx, isso ocorre quanto se analisa o marxismo com uma concepção positivista. Nestes termos o conceito de alienação é mais do que um valor polêmico como a crítica do desumano, mas fundamental é inserir dentro de um entendimento da sociedade capitalista. Para o autor, assim como verificamos em Mészáros, por exemplo, tanto alienação como reificação dialogam substancialmente na análise do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Burris, destaca que há uma tendência em distorcer a teoria marxista de um lado a partir de uma visão psicologista positivista e do outro, polêmica moralista em que é aplicado erroneamente a análise da categoria reificação atualmente. Entendemos com isso que tanto de uma perspectiva psicologista como moralista a categoria da reificação se perde em seu sentido amplo e analisado dentro da sociedade capitalista, pois se fragmenta e não dialoga com o

²⁷⁵ BURRIS, Val (1983, 1987, 1990, 1992, 1998, 2009) Cf. en: <http://sociology.uoregon.edu/faculty/burris.php>

todo, como proposto por Lukács por exemplo. A categoria reificação em Marx busca especificamente uma relação dialética entre a existência social e a consciência social numa sociedade dominada pela produção de mercadoria é o que vai resgatar Lukács, Kosik e reafirmado em Burris. Nesta relação social dos produtos é obscurecida a relação humana e são valorizados as relações entre coisas. Burris arrola que numa sociedade dominada pela troca de produtos a teoria marxista define o conceito de reificação a partir de duas explicações: 1. a relação dialética entre existência social e a consciência social; 2. A relação social objetiva e apreensão subjetiva desta relação. Tanto na primeira como na segunda encontramos correlação com o proposto em Lukács.

O autor defende que a concepção marxista de reificação é multidimensional, pois traz uma natureza social e uma consciência social. Para Burris em contraste, como apropriado pela corrente principal sociológica, a primeira desta dimensão (a dimensão da estrutura social) desaparece e a reificação, como a alienação é reduzida a uma característica psicológica do individual abstrato. Destaca que “esta tendência aparente nos escritos de Peter Berger, o teórico mais responsável pela introdução da concepção de reificação na Sociologia americana. Na construção deste autor, a reificação é interpretada como um estado de amnésia e como um esquecimento individual das origens humanas no mundo social”²⁷⁶. Nesta leitura os fenômenos sociais são apreendidos “como são algo mais do que produtos humanos” como os fatos naturais, resultado das leis cósmicas ou manifestações da ira divina”, citando Berger e Luckmann, 1966, p. 89. Tal esquecimento é explicado como uma reação defensiva com que o indivíduo doente estabelece o estado psicológico face de “algum terror fundamental da existência humana, em relação ao terror do caos”²⁷⁷ O autor continua e afirma que a análise da consciência reificada é separada da análise da particularidade da relação social que é reificada e traduzida numa cultura e história universal.

Para o autor, paradoxalmente existe similaridades na maneira com que o termo reificação aparece na literatura marxista. O uso do termo é similar com a discussão da 'consciência reificada'²⁷⁸ contendo um lugar independente para muitas análises sublinhadas da relação social produzindo tanta reificação. Somente - como o conceito de alienação - é frequentemente empregado numa mera crítica ou moda polêmica. Assim, para o autor o

²⁷⁶ Ibid, p. 3

²⁷⁷ Apud Burris, Cf. Berger and Pullberg, 1966, p. 68.

²⁷⁸ Termo também adotado nos estudos de Lukács

conceito de reificação tende ao mesmo sentido restrito para uma regra polêmica. Assim reificação se transforma num rótulo... ritualisticamente aplicado para muitas teorias não críticas sobre relação social e instituições para garantir e elevar os princípios gerais da organização social. Disso surge numa impressão que concepções reificadas são meramente o resultado de alguma distorção ou interesse induzido cegamente. Com efeito, a reificação não ganha, no estudo de alguns autores, uma dimensão ampla e significativa como em Marx, Engels e Lukács. O autor destaca que para Marx a reificação não é meramente uma ilusão, deriva da natureza objetiva das instituições sociais²⁷⁹. O que coaduna com os argumentos de Lukács quando ao desvelar o fenômeno da reificação aponta a estrutura burocrática das instituições sociais como a manutenção do *status quo*.

Burris propõe reconstruir a concepção de reificação em Marx com ênfase na dimensão da estrutura social do conceito. Lembra que em Marx há uma relação de interdependência entre mercadoria individual produzidas e não manifestadas na relação social, mas surgem como uma fantástica forma de relações entre coisas. Para o autor há um mistério nisto tudo, pois não se percebe o atributo do objeto com a relação social e como é conectado na economia de mercado; fato já apontado por Marx, daí entendemos que não pode haver uma reconstrução de um conceito já reconhecido, mas somente uma retomada e atualização do conceito. No entanto, vamos encontrar alguns argumentos nos estudos de Lukács quando não separa o estudo do fenômeno da reificação da consciência histórica e da importância do entendimento da totalidade na concepção marxista de análise. Nestes termos, não é possível entender a reificação sem uma análise ampla do ser na história e suas correlações.

O autor destaca que a relação social e individual dos produtos não é somente uma aparência de relação entre coisas é fato realizado através da relação entre coisas, o que já foi muito destacado em Marx e Lukács. Com efeito, o verdadeiro fetichismo da mercadoria para o autor é um fato que a relação humana aparece subordinada à relação entre coisas. Estas duas questões são expressadas na real natureza da relação social na economia de mercado competitiva²⁸⁰. Neste momento, Burris relaciona a reificação com a atualização do capitalismo de mercado, quando a competitividade acelera o processo de produção de mercadorias. Para o autor o fetichismo da mercadoria implica uma condição de alienação. Igualmente como Marx destaca nos Escritos econômico-filosóficos: “o objeto produzido pelo

²⁷⁹ Ibid, p. 4

²⁸⁰ Ibid, p. 6

trabalho, o produto, agora padronizado à posição de uma alienação, como o poder independente do produtor” . Assim a alienação não é mera ilusão ou aparência, mas isto é enraizado na atual natureza da produção de mercadorias. Portanto, o aspecto ilusório do fetichismo da mercadoria é uma maneira distorcida com que a dialética é experienciada e apreendida deste ponto de vista da produção individual.

Destaca ainda que, como Marx afirmou, “somente as mercadorias adquirem uma especificidade social de se transformarem em valor”²⁸¹ . Burris nesta senda propõe uma 'teoria geral da reificação' como uma forma geral de ideologia. Lembrando ainda, assim como Marx e Lukács, que a economia burguesa é acrítica e somente sistematiza suas noções ideológicas e se perpetua.

Na leitura de Burris, a teoria marxista do fetichismo da mercadoria propõe uma crítica à ideologia burguesa penetrando no estranhamento da aparência, das relações e maneiras com que se revela sua estrutura interna linear. Por certo para o autor as ideologias são produtos de um processo instrumental de manipulação intelectual das ideias, concepções compatíveis com as regras de classe que são impostas acima da consciência da classe subordinada. Para o autor muitos marxistas e não marxistas, nos estudos da consciência social, têm se baseado na concepção instrumental de ideologia. Entende que estes estudos têm feito importantes contribuições para o seu entendimento de consciência social documentando a maneira com que a mídia, escolas, anunciando e outras instituições de produção intelectual são controladas por regras de grupos e empregados para propor uma dominação ideológica, destaca os estudos de Schiller (1973). Smith (1974); Ewen (1976) e Parenti (1986). Daí a importância de que o estudo da reificação seja um objeto de análise da moderna sociedade capitalista, como propõe Lukács, mas estendendo, como proposto por Burris a sua atualização em pleno século XXI, com o avanço dos diversos aparatos tecnológicos e midiáticos, como instrumentos fetichizados pelas ideologias. O autor lembra que em Lukács as formas fetichizadas da consciência não são restringidas à produção de mercadorias, mas que a reificação se transformou numa característica universal da consciência social²⁸² na sociedade capitalista, relacionado a isto está a ciência burguesa. Assim a reificação é uma forma de entender a estrutura das relações fetichizadas.

Portanto, como o capitalismo a reificação funciona como a principal estruturamento

²⁸¹ Ibid, p. 8

²⁸² Segundo Lukács é necessário uma relação entre consciência social e reificação, pois ambas não estão dissociadas.

universal com a penetração na sociedade em todos os seus aspectos, incluindo a subjetividade humana. A reificação em Lukács, aponta o autor, é descrita como uma distinta forma de racionalismo, com ênfase no abstrato, no cálculo quantitativo para excluir outras formas humanas de sensibilidade. Importante destacar que na análise ampla proposta por Lukács está circunscrita uma crítica à ciência tradicional como instrumento da manutenção da estrutura reificada; nesta universalização da reificação é equacionada a extensão da racionalidade burocrática²⁸³. Assim para este autor Lukács propõe uma pequena análise das relações concretas entre modelos reificados de consciência e relações sociais específicas com a produção e reprodução disto²⁸⁴. Em nosso entendimento Lukács apresenta uma análise ampla sobre a estrutura da reificação em face do contexto histórico do capitalismo moderno, pois ao destacar a todo o momento a necessária ênfase que deve ser feita a totalidade em Marx, relaciona que a reificação e suas ramificações estão circunscritas a uma análise geral do movimento social e histórico da sociedade.

Para o autor há duas estruturas na análise de Marx em que se pode identificar a reificação: 1. A generalização de Marx da noção da materialização das relações de produção. 2. personificação das coisas. Neste aspecto Marx conecta as formas alienadas, prática social e formas reificadas da consciência social. Assim, consciência reificada como todas as formas de consciência é determinada pelo concreto, vida ativa que faz parte disto²⁸⁵.

Lembra que Marx não foi o único teórico que viu conexão entre impotência e formas reificadas de consciência social, destaca que Piaget (1960) quando estudou o comportamento da criança notou extrema reificação ou realismo, quando as normas morais são projetadas e entendidas como uma categoria imperativa²⁸⁶. Também lembra outro autor Prandy (1979) que estudou cognição social nos adultos. Pode-se reconhecer que outros teóricos também podem ter feito um lembrete sobre a reificação em seus estudos, mas há que se lembrar com isso que o objeto e análise de Piaget se diferencia substancialmente ao proposto na teoria de Marx, pois enquanto o primeiro estudou o desenvolvimento individual a partir do comportamento da criança o segundo fez toda uma ampla análise na estrutura social em face do avanço do capitalismo de produção, ou seja, enquanto que para um o individual era o foco central para o

²⁸³ Lukács considera a burocracia como um exemplo concreto da forma da estrutura da reificação.

²⁸⁴ Ibid, p. 12

²⁸⁵ Ibid, p. 13

²⁸⁶ Cf. também os apontamentos de Honneth (2005) sobre o estudo da reificação em Piaget.

outro o social e, o socialismo seguido do comunismo eram objeto de análise. Não cabe aqui aproximar Piaget de Marx, seria distorção de teoria, mas o autor somente lembra que outros autores também estudaram - não tão profundamente - a reificação. O que Burris está apresentando com isso é somente um ilustração de que a reificação já era objeto de estudo de outros teóricos, embora com abordagens diferenciadas e não com a ênfase na sociedade capitalista e o recorte teórico que demonstrou ter Marx e posteriormente Lukács.

A partir disto o autor pode afirmar que "a reificação mostra muito mais que a relação social é um produto da ação instrumental dos indivíduos isolados onde a autonomia das ações subjetivas são severamente construídas pelo social e condições materiais com que são controladas"²⁸⁷.

Para Burris, a reificação na sociedade capitalista demonstra que as relações de mercado têm modificado o poder do monopólio das corporações e dos estados burocráticos. Interessante destacar que em Lukács já percebemos que o avanço dos estados burocráticos anima a manutenção da estrutura da reificação, como a aplicação da ciência na indústria tem transformado as relações de produção. Neste processo, propõe pensar que novas formas de reificação tem emergido. Além do lado do fetichismo da mercadoria, agora temos o "fetichismo da tecnologia, o fetichismo da burocracia e o fetichismo das ocupações credenciadas (altas qualificações)"²⁸⁸ Considerando que uma das mais importantes formas da reificação na sociedade capitalista contemporânea tem sido a 'introdução das novas tecnologias na produção de massa e o controle'. Assim afirma (p. 15) "Se antes os trabalhadores empregados eram instrumentos de produção agora os instrumentos de produção empregam os trabalhadores". Portanto para Burris, desenvolvimento tecnológico na sociedade capitalista resulta na materialização da relações de produção e personificação das coisas.

Parece acertado dizer que para Burris, assim como vamos encontrar em Feenberg (2001) e Harvey (1994) - que destacaremos mais à frente - o avanço da tecnologia é fator determinante do avanço da reificação, haja vista, que o desenvolvimento tecnológico está inserido ainda e atendendo a estrutura capitalista de produção, portanto, impossível desconectar da análise da reificação, sobretudo, quando encontramos o avanço das máquinas,

²⁸⁷ Ibid, p. 14

²⁸⁸ Ibid, p. 15

das coisas em detrimento da valorização humana²⁸⁹. Portanto, as relações sociais capitalistas são materializadas na forma de tecnologia e são construídas na estrutura da maquinaria. Neste sentido, reifica-se a tecnologia. Assim, a tecnologia adquire uma forma social particular, o comportamento humano é feito para personificar dos padrões das organizações sociais compatíveis com a massa acumulada da tecnologia²⁹⁰. Afirmo o autor que o desenvolvimento tecnológico é responsável pela característica da alienação do trabalho na sociedade contemporânea. A subordinação do trabalhador, a extensão que faz a forma da subordinação feita pela máquina diretamente para outra pessoa, aparece como uma consequência inerente da produção da máquina *per se*. As relações sociais capitalistas adquirem, neste processo, a sua materialização e personificação, uma aparência da natureza e inevitável.

Vale lembrar, assim como em Lukács²⁹¹, Burris (1998, p. 17) aponta que: “outras análogas de reificação podem ser encontradas em outra esfera da sociedade capitalista, na esfera política, na esfera da burocracia que joga com regras similares de crescimento da tecnologia na esfera econômica”. Aponta que uma busca avançada da reificação na contemporaneidade da sociedade capitalista pode ser encontrada no desenvolvimento do sistema de massa da educação pública como uma instituição para a aquisição de ocupações credenciadas de posições individuais nas posições com a divisão social do trabalho. Destacando que o sistema escolarizado, da produção certificada, da meritocracia tem relevado o 'processo de reificação na educação'. Nessa senda converge com as ideias de Garcia-Vera (2004). Ainda assim, no mesmo nível a ideologia popular e na mais elaborada construção teórica da ciência social burguesa²⁹². Burris destaca a relevância e a utilidade da teoria marxista de reificação. Tem argumentado que a reificação demonstra ser uma visão como resultado da estrutura social condicionada ao fazer como uma característica universal da psicologia humana²⁹³.

Corroborando com Lukács destaca que o capitalismo é uma perversa relação de mercado fornecendo um fértil terreno para as formas reificadas da consciência social. Assim, tem argumentado que:

²⁸⁹ Vamos encontrar muito desta discussão em vários estudos sobre Tecnologia e humanismo e tecnologia e sociedade ou ainda nos estudos sobre Ciência, tecnologia e sociedade. Cf. em: <http://www.oei.org.br>

²⁹⁰ Ibid, p. 16

²⁹¹ Lukács enfatiza a estrutura reificada como a 'burocracia' e exemplifica como o aparelho de estado.

²⁹² Ibid, p. 17

²⁹³ Ibid, p. 18

... as formas reificadas que Marx associou com o mercado tem declinado em significância, em seu lugar novas formas de reificação tem emergido, baseadas no crescimento da tecnologia, o alastramento da administração burocrática a da racionalização das seleções ocupacionais. (BURRIS, 1998, p. 180)

Cabe aqui enfatizar, que as formas reificadas demonstradas por Marx - a partir da mercadoria- se mantém atualmente, pois o desenvolvimento capitalista de produção intensificou as formas de exploração do trabalho, se aprimorou na forma mercadoria, trazendo consigo um requinte de demanda e oferta de objetos de consumo ante o avanço da tecnologia. Posto que o que podemos concordar com Burris é que novas formas são reveladas a partir da metamorfose que o capitalismo vem sofrendo, mas a essência da relação mercadoria e sociedade capitalista é crucial até hoje, como já apontou Marx no século XVIII. Em outras palavras é admitir que novas linguagens e aparatos tecnológicos surgem, mas a forma de exploração a partir da produção de mercadorias se mantém, portanto, não podemos concordar que o proposto por Marx tem declinado, mas sim se intensificado. Tais requintes de intensificação do capitalismo se configura na produção de produtos tecnológicos para os mais diferentes espaços. A escola nesse contexto se apresenta como um local específico de consumo dos diferentes recursos tecnológicos, portanto, local onde a forma-mercadoria pode se manifestar naturalmente.

Na relação sociedade capitalista , tecnologia educacional e escola Garcia-Vera (2004, 2001, 2000, 1998) nos ajuda a entender a reprodução singular no interior da escola das relação universal da ideologia capitalista, através da tecnologia educacional, destacando algumas questões fundamentais inerentes ao processo de incorporação dos recursos tecnológicos nos espaços escolarizados.

Para Garcia-Vera, como Burris, não é possível desconectar a tecnologia educacional da influência da lógica capitalista, em face de como as escolas, estão se incorporando de diversos recursos tecnológicos sob o discurso da modernidade, da atualização e da inovação. Para esse autor, a ideia do pensamento único na pósmodernidade submete a tecnologia educacional ao culto ao mercado, nas atuais relações de produção hegemônicas. Nessa senda, as novas tecnologias da comunicação e informação se colocam como subservientes ao mercado, produzem a ampliação do mercado e ainda ajudam a manutenção do crescimento econômico. Assim assevera:

el conocimiento base de las nuevas tecnologías generado en áreas del saber como la Informática, Telemática, Robótica..., se está aplicando para desarrollar nuevos sistemas y herramientas que entre sus fines principales están los de favorecer el asentamiento y la perpetuación de los mercados en los países que las poseen²⁹⁴. (GARCIA-VERA, 1998, p. 33)

Para o autor esse caminho tem três funções, a saber: 1. transmitir informação de forma rápida; 2. individualizar ou alijar os sujeitos toda a vez que os entretêm; 3. favorecer o controle e a governabilidade dos Estados. A partir disso vamos refletir sobre alguns aspectos apontados pelo autor e que corroboram com o pensamento de Lukács sobre reificação e sobre a mercadoria em Marx.

Para Garcia-Vera as novas tecnologias facilitam o intercâmbio de produtos mediante o desenvolvimento e aplicação de técnicas da informática por exemplo, pois resultam em sistemas que estão dinamizando a vida de diversos centros comerciais. Portanto, a rapidez na transmissão da informação, diminuindo o tempo para fazer novas atividades, trazendo uma maior rentabilidade do tempo, uma maior produtividade em menos tempo, produzindo aceleração tecnológica. Ora, essa submissão da técnica, por conseguinte da tecnologia ao tempo de trabalho já evidenciado em Marx e refletido novamente em Lukács a despeito da modernidade do capitalismo é assertivo no pensamento de Garcia-Vera quando correlaciona, alta produtividade, tempo de trabalho e produção tecnológica. Portanto, tempo de trabalho é igual a alta produtividade que resulta em aceleração tecnológica e é proporcionada pelas novas tecnologias aplicadas ao trabalho humano. Há nessa perspectiva uma intensificação do trabalho submetido à lógica contínua da mercadoria, produção e recursos tecnológicos que aceleram o trabalho humano. Daí que a mercadoria ganha continuamente *status* de centro do processo produtivo, conferindo à tecnologia, especialmente, àquelas relacionadas com a Informática, um padrão reificado, pois tendo vida própria, a mercadoria, a partir dos produtos, confere e define quanto tempo, como pode ser administrado o tempo e a atividade. Reifica-se tecnologia e as novas tecnologias, pois resultam em pura mercadoria, produto, alta produtividade.

Na segunda questão apontada por Garcia-Vera, individualizar e alijar os sujeitos, com o argumento de entretenimento, já é percebido na discussão sobre semi-cultura e semi-informação em Adorno e Horkheimer, descrito anteriormente. No entanto, Garcia-Vera em relação ao pensamento de Marx e Lukács, avança apontando o caminho da manutenção da

²⁹⁴ o conhecimento base das novas tecnologias generalizado em áreas do saber como a Informática, Telemática, Robótica, aplica-se para desenvolver novos sistemas e ferramentas que entre seus fins principais está o de favorecer o asentamiento e a perpetuación dos mercados nos países que as possuem. Tradução nossa.

escassa coesão social que gera a ideia da fragmentação da tecnologia, do conhecimento, produzindo cada vez mais o trabalho individualizado. Afirma o autor:

La disminución de vínculos sociales y afectivos favorece la ausencia de unidade social y, por otro lado, se evita la posibilidad de confrontaciones sociales que afectarían a la estabilidad de la gobernabilidad [...] ésta es esencial para que afloren y crezcan los mercados.²⁹⁵ (GARCIA-VERA, 1998, p. 35)

Nessa afirmação percebemos algumas correlações. O favorecimento da unidade social não é de interesse do burguês capitalista reificado, no entendimento de Lukács, pois sua função é fragmentar o pensamento e a ciência, gerando com isso uma falsa sensação de liberdade, a liberdade reificada apontada pelo autor. Sem unidade social o pensamento burguês se fortalece e se mantém a partir da desestruturação da concepção de classe e de totalidade, proporcionado pela busca do sujeito revolucionário, não contemplativo, mas ativo e sujeito histórico do processo social. Se mantém com isso a estrutura da reificação, pois a partir dos sistemas burocratizados, se garante a manutenção da governabilidade, portanto, o florescimento e proliferação dos mercados. Tudo isso proporcionado pela estrutura, pelo processo de reificação da mercadoria nas sociedades modernas. Com a fragmentação do pensamento, do trabalho se impede a conquista do reino da liberdade apontado no pensamento de Marx, pois isso depende da noção de coletivo e não de individualidade. Portanto, quanto mais sujeito é individualizado, mais fácil de manter a lógica de mercado, o sistema de produção capitalista incrementado pela forma como se submetem as novas tecnologias e as diversas instâncias sociais.

O terceiro pressuposto apontado pelo autor, 'favorecer o controle e a governabilidade dos Estados'. Resulta em que as novas tecnologias são criadoras de dependência, portanto, ajudam o controle realizado pelo Estado. Exemplos disso, o uso das novas tecnologias para criar opinião pública; nessa senda as novas tecnologias atuam como elemento legislador, como ferramenta de dependência psico-social, portanto, ajudam a controlar o próprio comportamento social. Nesse caminho poderíamos afirmar, ajudam a formatar e moldar o comportamento da sociedade. Ora, se em Lukács a estrutura da reificação imposta pelo poder da burocracia é afirmada em 'História e consciência de classe', tal estrutura se mantém e se intensifica pelo avanço das novas tecnologias, que proporcionam à estrutura estatal o controle,

²⁹⁵ A diminuição dos vínculos sociais e afetivos favorece a ausência de unidade social e, por outro lado, se evita a possibilidade de confrontos sociais que afetariam a estabilidade da governabilidade [...] essa é essencial para que floresçam e cresçam os mercados. Tradução nossa.

formatação e fiscalização do comportamento e do pensamento da sociedade. Nesse caminho, ao que Lukács propõe apontar é que a liberdade reificada evidencia o padrão de comportamento individualista, isolado pela propriedade reificada. portanto, a estrutura do estado submetida a estrutura da reificação - a burocracia - e proporcionada pelos uso das novas tecnologias mantém, ao que Lukács denomina, a estrutura fossilizada da reificação, pois o quadro é mais profundo e enraizado do que se pensa. O que ocorre com as novas tecnologias, à leitura de Garcia-Vera, é uma mudança das ferramentas, mas a essência da submissão à lógica de mercado permanece íntegra e vívida.

A significativa contribuição de Garcia-Vera é que ao definir essas três características destacadas anteriormente, faz correlação com as funções da tecnologia no contexto educacional. Parece acertado apontar que a tecnologia na educação revela o efeito cascata de submissão à lógica da economia. Assim destaca o autor²⁹⁶:

las funciones que tienen los medios tecnológicos en ámbitos educativos corresponden básicamente con las que poseen dentro de la economía de mercado [...]; concretamente: transmitir contenidos disciplinares del curriculum de forma práctica (comprimiendo el tiempo), individualizar las relaciones de comunicación que son necesarias en la enseñanza, y, finalmente, favorecer el control y la dirección do gobernabilidad de los centros escolares. Entiendo que son tres funciones que responden a un mismo propósito: implantar los valores del neoliberalismo económico dentro del funcionamiento de los sistemas educativos que, entre otros fines, pretenden que las alumnas y los alumnos asuman esos valores. En un futuro, al estar instalados en sus esquemas o estructuras de pensamiento, esos principios del mercado (materializados en unas funciones de la tecnología) serán parte de sus referentes de 'normalidad' en las acciones y en las valoraciones que hagan. (GARCIA-VERA, 1998, p. 38)

É nítido na afirmação do autor que a partir de uma relação singular, a tecnologia nas escolas, o usos de diversas ferramentas há uma totalidade concreta visível ao sistema econômico que vai estruturando, gradativamente, as formas de pensar, de organizar, disciplinar e definir a estrutura da escola, o currículo, o saber científico a partir da mediação com os diferentes recursos tecnológicos. Portanto, a lógica do mercado, no entendimento do autor, se apresenta naturalmente via novas tecnologias nos espaços escolarizados, oportuno dizer com isso, que a normalidade, os padrões de comportamento definidos a partir das ferramentas se inserem nos conteúdos escolares e vice-versa. A correlação com o pensamento

²⁹⁶ As funções que têm os meios tecnológicos no contexto educativo correspondem com as que possuem dentro da economia de mercado [...]; concretamente: transmitir conteúdos disciplinares do currículo de forma prática (comprimindo o tempo), individualizar as relações de comunicação que são necessárias no ensino e, finalmente, favorecer o controle a direção ou governabilidade dos centros escolares. Entendo que são três funções que respondem a um mesmo objetivo: implantar os valores do neoliberalismo econômico dentro do funcionamento dos sistemas educativos que, entre outros fins, pretendem que as alunas e os alunos assumam esses valores. Num futuro, ao estar instalados em seus esquemas ou estruturas de pensamento, esses princípios de mercado (materializados em algumas funções da tecnologia) serão parte de suas referências de 'normalidade' nas ações e valores que façam. Tradução nossa.

em Marx e Lukács está justamente naquilo em que a tecnologia, através das ferramentas inseridas no ambiente escolar, pode proporcionar, por um lado uma ilusão de ótica, por outro lado, é possível aferir, que há outros caminhos, mas segundo Lukács a fragmentação do pensamento, com base na ciência burguesa reificada impede a análise da totalidade concreta, impede a percepção do todo, da estrutura reificada enraizada no processo social. A ideia de normalidade decorre justamente da concepção de estar inserido no universo tecnológico, portanto, consumir, se adaptar é um fator determinante. A adaptação no pensamento de Lukács está justamente vinculada ao antônimo da consciência de classe, pois oportuniza a fragmentação do pensamento e ação, portanto, impede a noção, visão, ação de classe, do coletivo. A lógica da fragmentação do pensamento busca nas ideias de Marx a dissociação teoria, prática e divisão do trabalho, fortalecendo com isso o ideário da sociedade capitalista de produção, para Marx quanto mais se fragmenta a ciência, o trabalho, a prática, mais se fortalece a raiz capitalista de produção da divisão social, fragmentação do trabalho. Além disso, Lukács aponta que, a estrutura reificada, a burocracia e, nesse caso, fortalecida pelo controle imposto pelas diversas ferramentas tecnológicas na escola somente pode gerar o comportamento contemplativo, próprio da mente burguesa reificada. O comportamento contemplativo é padronizado, gera a normalidade imposta pelas diversas ferramentas e, por conseguinte, é factível de controle. É lícito supor, com base em Lukács, que somente a consciência de classe pode superar tal realidade.

Garcia-Vera segue com a reflexão ao detalhar do que se trata a transmissão de conteúdos disciplinares. O exemplo mais concreto que o autor resgata se trata da submissão aos conteúdos dos *softwares* estabelecidos e escolhidos "pela escola", leva a uma adaptação, pois por trás existe toda uma indústria do mercado editorial de *softwares* que gera modelos, de conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Afirma²⁹⁷:

La importancia que se está dando a esta comprensión del tiempo há llegado a tal nivel que se está considerando como referente de calidad de los equipos y materiales tecnológicos; es decir, cuanto más rápidamente se presenta un objeto, un acontecimiento histórico o un proceso, mejor es valorado por el mercado editorial y más útil es considerado por una parte del profesorado. Utilidad que es entendida en una doble dimensión; como relevo del

²⁹⁷ A importância que se está aferindo a essa compreensão do tempo chegou a tal nível que se está considerando como referente de qualidade dos equipamentos e materiais tecnológicos; é dizer, quanto mais se apresenta um objeto, um acontecimento histórico ou um processo, melhor é valorizado pelo mercado editorial e mais útil é considerado por uma parte dos professores. Utilidade que é estendida em uma dupla dimensão; com relevância dos professores no desenho e realização dos materiais e vinculado com essa faceta evitar fazer e desenvolver esquemas conceituais, guias... que estarão gravados no *software* e que serão reproduzidos pelas diferentes equipes tecnológicas [...] as novas tecnologias apoiam os valores defendidos pela economia baseada em livre mercado, que busca rentabilizar tempo, encurtando os processos instrutivos para que os professores possam instruir e informar mais conteúdos que os que vem selecionados e empacotados nesses materiais. Tradução nossa.

profesorado en el diseño t realización de materiales y, vinculado con esta faceta, evitarle hacer y desarrollar esquemas conceptuales, guiones... que estarán grabados en el *software* y que serán reproducidos por los diferentes equipos tecnológicos [...] las nuevas tecnologías apoya los valores defendidos por lá economía basada en libre mercado, que busca rentabilizar tiempos, acortando los procesos instructivos para que el profesorado pueda instruir e informar de más contenidos que los que vienen seleccionados y empaquetados en dichos materiales. (GARCIA-VERA, 1998, p. 39-40)

Portanto, ao olhar do autor, é visível a submissão das Novas tecnologias e, como chegam às escolas, aos interesses de uma grande indústria editorial em primeiro plano e a vinculação singular da utilização dos recursos tecnológicos nas escolas à questão universal de submissão à lógica da economia capitalista de produção, consumo, mercadoria. É perceptível a correlação com os pressupostos teóricos em Lukács, quando demonstra que o invólucro reificado está nitidamente relacionado ao avanço do capitalismo, sua metamorfose nas sociedades modernas, e suas formas de intensificação - nesse caso pelas novas tecnologias aplicadas à escola - portanto, quanto mais avançada a produção capitalista, mais amarras cria e mais difícil de penetrar na estrutura reificada e mais intensificada a produção de mercadorias. Da mesma leitura crítica que nos aponta Garcia-Vera - com base nos estudos da capitalismo em Marx - surgem reflexões superadoras que somente podem se relacionar a uma perspectiva crítica da tecnologia educacional na escola. Destaca o autor²⁹⁸:

... para entender la cultura donde se vive y poder relacionarse com ella, no es suficiente con estar instruidos, es necesario tener una formación, es decir, desarrollar los procesos mentales superiores (percepción de la realidad, análisis de la misma, reflexión y razonamiento sobre os elementos captados,...) y los componentes afectivos y éticos de los sujetos que son objeto de la educación. (GARCIA-VERA, 1998, p. 39)

Nesse caso podemos aferir que os sujeitos que são ativos dentro do processo educacional, não são reificados, portanto, no entendimento do autor, os sujeitos devem ser objetos de análise dentro do processo educacional e não coisas. O autor em pesquisa posterior²⁹⁹, destaca a necessidade de que tanto educadores como alunos necessitam conhecer três dimensões dos recursos tecnológicos. a instrutiva, a formativa e a curricular. A instrutiva está relacionada ao valor que os artefatos têm para os processos, portanto o valor dos recursos significa o uso que se faz desses na escola. Na visão formativa o autor afirma que as novas

²⁹⁸ Para entender a cultura onde se vive e poder relacionar-se, não é suficiente estar instruídos, é necessário ter formação, é dizer, desenvolver os processos mentais superiores (percepção da realidade, análise da mesma, reflexão e raciocínio sobre os elementos captados...) e os componentes afetivos e éticos dos sujeitos que são objeto da educação. Tradução nossa

²⁹⁹ GARCIA-VERA, Antonio B. Calidad de la educación en la sociedad de la información. Revista Complutense de Educación. vol. 15 núm. 2. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

tecnologias ajudam nos processos de reflexão e nesse aspecto se apóia em Vigotsky para afirmar que mesmo como auxílio à instrução é necessário uma visão social para seu uso e não o uso pela simples razão instrumental, como destaca Adorno e Horkheimer. Há uma nítida dissociação quando os recursos tecnológicos são usados para reproduzir modelos estabelecidos ou recriar histórias. Na dimensão curricular e cultural que trata o autor há destaque para a necessária participação dos sujeitos e que a ausência dessa participação resulta em controle cultural. Nessa interpretação a participação evita a padronização e busca a construção das identidades próprias de cada contexto onde as novas tecnologias são aplicadas. É possível com isso, reconstruir conhecimentos falsos através das novas tecnologias, pois podem ajudar a entender a relação com o mundo.

Em outra reflexão o autor traz ainda a importância da dimensão histórica dos recursos tecnológicos para os educadores e educandos³⁰⁰ e que trataremos em seção posterior. Ter clareza dessas dimensões se torna fundamental para a prática de todo o educador crítico frente às novas tecnologias.

Na correlação novas tecnologias, e processo de reificação é oportuno apontar que para Lukács o sujeito histórico é aquele que têm consciência de seu papel de transformação social. disto resulta que as dimensões apontadas por Garcia-Vera estão diretamente em diálogo com o proposto por Lukács à superação da reificação, portanto, criar, reconhecer, estabelecer, fortalecer o lugar do sujeito histórico e revolucionário, que busca a consciência de classe, que se traduz também pela consciência histórica de seu papel e da influência da sociedade capitalista para a produção do conhecimento e nas interferências de seus valores sociais. Seguindo tal correlação Garcia-Vera, Lukács, Marx e Burris e os demais autores tratados até o momento, podemos aferir que em todas as afirmações do "lugar do sujeito" é fator determinante e essa questão aprofundaremos mais à frente.

Seguindo na reflexão trazida em Garcia-Vera, as novas tecnologias podem, também, oportunizam uma individualização nas relações de comunicação e, nesse aspecto o autor estuda concretamente o uso dos *softwares* educacionais que apresentam mas características de tarefas competitivas, pontuando, classificando e controlado o aprendizado dos educandos. Portanto, para o autor as características da maioria dos *softwares* educativos é o individualismo. Não é forçoso com isso relacionar que a lógica competitiva é inerente a raiz

³⁰⁰ GARCIA-VERA, Antonio B. Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. Revista de Educación, núm. 322 (2000). pp. 167-188.

do capitalismo de mercado desde os apontamentos de Marx. No caso específico do que destaca Lukács é coerente pensar que o individualismo, comportamento próprio da mente burguesa reificada gera a liberdade reificada que produz o isolamento, o egoísmo, portanto, colocando o indivíduo isolado pela propriedade reificada. Ao exame disso é possível afirmar que a lógica capitalista está presente na interface dos *softwares* educativos, bem como, sua sensação de liberdade - da interface - direciona em si para o controle do usuário, com a nítida sensação de que pode construir tudo e controlar todo o conteúdo. A matematização e a pontuação da ciência, como afirma Lukács é próprio da mente reificada burguesa e no caso das novas tecnologias somente é estendido para um novo tipo de ferramenta, mas na essência se mantém os interesses do capitalismo. Retoma Garcia-Vera:

el tipo centralizado de organización de las nuevas tecnologías que predomina en los centros que disponen de ellas, verifica la idea que estoy intentando argumentar: que estas herramientas se han introducido en los centros con una serie de funciones, entre las que se encuentra la contribución de la individualización del alumnado. (GARCIA-VERA, 1998, p. 41)³⁰¹

Portanto, o controle, a individualização, a padronização é próprio do sistema da estrutura reificada e, nesse caminho o autor ainda vai analisar a governabilidade dos centros escolares mediados pelas novas tecnologias, apontando que em geral o roteiro de estudos estabelecidos pelos conteúdos das ferramentas, exemplifica com uma guia de vídeo que é semelhante ao *software*, demonstra ter: resumo de conteúdos, recomendação ao educador, objetivos educacionais, atividades a serem realizadas e procedimentos de avaliação. Esse caminho aponta para uma função reguladora dos meios, aos mesmos padrões do modo industrial de produção, nesse caso, a função é governar a prática do educador, gerando técnicas disciplinares e dependência da ferramenta. Tais técnicas reguladoras se tornam referência de normalidade e padrão do mercado. Decorre disso que a reificação está presente, desde a concepção das ferramentas tecnológicas até a utilização pelos usuários, a escola adquire somente uma nova forma de reificação a partir da utilização das novas tecnologias.

É possível, contudo, pensar caminhos alternativos afirma o autor em vários de seus artigos, mas para isso é necessário, ao nosso olhar, o reconhecimento e a constatação da influência do mercado no contexto educativo e na produção das ferramentas tecnológicas.

³⁰¹ o tipo centralizado de organização das novas tecnologias que predomina nos centros que dispõem desses recursos, verifica que a ideia que estou tentando argumentar: que essas ferramentas foram introduzidas nos centros com uma série de funções, entre elas que se encontra a contribuição da individualização do aluno. Tradução nossa.

Tais caminhos alternativos podem se coadunar com a possibilidade de superação da reificação segundo Lukács, nesta senda, não bastaria a constatação e reconhecimento da reificação como inerente ao processo capitalista de produção e a partir das Novas tecnologias, se faz necessário uma ação concreta que convoque à mudança. Para Garcia-Vera há, pelo menos três tipos de influência do mercado nos espaços educativos. Um resulta na formação dos educadores, tanto a inicial como a continuada, repensar a formação a partir dos significados das ferramentas tecnológicas - daí defende o autor a tese de que a dimensão histórica da tecnologia, do desenvolvimento tecnológico se torna fundamental - sobre possibilidades e limitações, portanto, uma formação que caminhe para uma visão crítico-dialética, evidenciando o trinômio, educação, tecnologia e capitalismo; um segundo caminho seria o estudo das novas tecnologias em diferentes currículos, seu papel e desigualdade de participação ante a decisão do uso das ferramentas tecnológicas, dos sujeitos que fazem a escola. Numa terceira via de possibilidade tão importante quanto as demais é estudar a influência, a função dos meios e recursos tecnológicos na escola atendendo a diferentes interesses comerciais e editoriais. Nesse sentido, é repensar os diferentes mercados lucrativos editoriais e de produção de recursos tecnológicos que, sobremaneira, reificam a escola, os educandos e os educadores, não se importando com os caminhos que levarão as interfaces, sobretudo se elas atenderem aos interesses da venda, destruição e comercialização dos produtos tecnológicos.

O que, ainda, se torna importante ressaltar da contribuição de Garcia-Vera à relação educação-mercado e novas tecnologias é a reflexão em torno dos recursos como mediadores para se estabelecer o pensamento único, uniformizado, lembra, contudo que todo o tipo de administração neoliberal - com base na premissa capitalista de produção - tende a introduzir os meios tecnológicos sem a participação dos educadores, portanto, diferentes governos, sob a égide do regime extremamente burocratizado - ou a estrutura reificada - ajudam a ditar a normas do mercado. Assim ressalta o autor:

las administraciones educativas de corte neoliberal, a través de estos caminos, proponen la incorporación de las nuevas tecnologías con unos fines determinados y sin la existencia de un debate público previo en el que participe el profesorado como sujeto activo y autónomo tanto en el uso de esas herramientas como en la elaboración de sus propios materiales. (GARVIA-VERA, 1998, p. 44)³⁰²

³⁰² 'as administrações de cunho neoliberal, através desses caminhos, propõem a incorporação das novas tecnologias com fins determinados e sem a existência de um debate público prévio que participe os educadores como sujeitos ativos e autônomos tanto no uso das ferramentas como na elaboração de seus próprios materiais'. Tradução nossa.

Nestes termos cabe repensar de que modo as novas tecnologias inseridas na área específica da tecnologia educacional são incorporadas nas escolas. Nesse aspecto o pensamento de Lukács traz luz a algumas reflexões importantes, pois o sujeito ativo que convoca Garcia-Vera um repensar da estrutura das novas tecnologias, pode ser entendido como o mesmo sujeito histórico-revolucionário apontado por Lukács.

Essa relação da reificação com a educação, a escola, a tecnologia, e a tecnologia educacional em face de qual é esse sujeito é o que propomos estudar mais concretamente, nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

TECNOLOGIA EDUCACIONAL: ESSÊNCIA OU APARÊNCIA?

Introdução

O que a máquina esconde? O que a tecnologia educacional se propõe a revelar? A nenhuma das questões é possível responder com um olhar superficial sobre três processos, da tecnologia, da educação e, certamente, da produção capitalista. Desconsiderar a totalidade do processo histórico da tecnologia e, por sua vez, da área de tecnologia educacional torna o trabalho com as diversas ferramentas uma pura mecanização. É necessário ir além da aparência das coisas, como propõe Lukács (2003), é fundamental considerar e superar o mundo invertido, como Marx já apontou, onde as coisas têm lugar das pessoas e as pessoas têm o lugar das coisas. Tal mundo invertido não percebido pela produção capitalista que vai determinando as relações sociais, no entanto, isso não é perceptível a olho nu, é necessário se propor a ampliar a visão de ciência, de sociedade, de educação, considerar que ainda estão submetidas às formas capitalistas de exploração. Isso se estende à área da tecnologia educacional. Portanto, se propor a enxergar além das ferramentas tecnológicas no interior das escolas, (des) reificar a tecnologia, seria um primeiro passo à busca de uma abordagem mais emancipadora dos sujeitos submetidos à pura coisificação, da instrumentalização, superando uma ideia perfeita no uso das ferramentas, onde tudo pode se resolver pela simples aplicação de um *software* educacional ou a substituição de máquinas mais simples para outras avançadas. Olhar além da aparência das coisas, da realidade da escola para além da aparência da introdução tecnológica dita modernizadora é o que se propõe nesta seção.

1. *Essência e aparência no estudo da tecnologia e da tecnologia educacional*

É perceptível nos estudos de Marx que o desvelamento da produção da mercadoria torna-se fundamental à análise da totalidade concreta da sociedade capitalista, neste sentido, não é possível entender a submissão ao modo de produção capitalista sem contextualizar e revelar a essência da produção e das relações inerentes a todo o sistema. Tais relações tomam como base a inversão de valores, quando a mercadoria exerce papel de sujeito, determinando todas as demais relações sociais e o ser humano exerce um papel de coadjuvante e objeto da

própria mercadoria que produz, o mundo invertido que está presente na sociedade cuja economia está embasada na apropriação dos bens sociais e da força de trabalho dos trabalhadores, tão apontado nos ensinamentos de Marx. Nestes termos, quando Marx aponta a aparência das coisas está se referindo a uma sociedade que vive a sombra da expropriação do trabalho, dos meios de produção e da divisão desigual das relações sociais de trabalho. Neste mundo de aparência a mercadoria ganha status de rainha, na visão de Marx ainda o próprio dinheiro ganha maior status e é o maior exemplo da reificação das relações sociais de produção, quando as relações humanas estão subsumidas as relações entre coisas, no caso o dinheiro toma aparência de coisa, alimentando todo o sistema coisal. Por isso, não é assim tão fácil verificar a essência das relações humanas, pois numa sociedade baseada pela aparência do ter acima do ser, as relações humanizadas entre as pessoas toma uma aparência coisal, se reificam.

Neste sentido, os estudos de Marx revelaram na essência que a produção de mercadorias se torna muito mais do que o produto em si, mas uma relação social desigual. No entanto, tal aparência da produção mercantil também encobre o modo de aplicar o conhecimento científico, que influencia no modelo de produção capitalista, engessado numa ciência que se submete aos interesses de uma determinada classe social, a burguesia. Lukács vai retomar essa discussão de Marx sobre a ciência burguesa, se aprofundando na estrutura da reificação, cuja ciência fragmentada contribui para a manutenção da aparência das coisas. Tal ciência ajuda na reprodução de um pensamento que mensura, enumera, calcula, fragmenta, portanto, reifica a própria essência do ser humano que não consegue encontrar outra forma de pensar. Para Marx e Lukács é fundamental a consciência de que a economia burguesa ajuda na manutenção de uma ciência linear, pois a linearidade encontra-se justamente na análise fragmentada das ciências humanas. Propondo que o rompimento do modo de pensar linear acerca da ciência é possível com a reflexão dialética na prática concreta, na relação social, mas não somente uma mudança de pensamento ajuda no rompimento, se não a reflexão prática, portanto, a mudança na prática concreta.

Marx denomina de sistema coisal, todo o sistema que engendra o capitalismo, que limita o ser humano à condição de objeto e à produção capitalista, determinando a exploração do trabalho. Em Lukács vamos evidenciar o que denomina "estrutura da reificação", apontando que a burocracia contribui para toda a forma alienada e reificada das relações sociais, em qualquer instância. Tal pensamento linear da ciência burguesa que influencia

todas as instâncias sociais impede o sujeito de buscar uma visão da totalidade das coisas, questão essencial da teoria em Marx, a visão da totalidade histórica. Depreende-se daí que toda a estrutura social se encontra reificada nas relações capitalistas de produção, pois está submetida a relação entre coisas e não entre pessoas. Para Lukács o método científico da burguesia não permite uma análise crítica do capitalismo, por isso desvela em sua obra, a "consciência reificada burguesa", pois somente o seu modo de pensar e fazer o mundo burguês submete toda a sociedade a um estado de alienação e reificação. Para tanto Lukács arrola uma crítica - a partir do que já proposto em Marx quando descreve sobre o sistema econômico e o pensamento dos economistas - ao método científico da burguesia que mantém a reprodução capitalista e o proletariado subserviente. Em Adorno e Horkheimer (1985) encontramos a mesma crítica à ciência burguesa mantendo a sociedade petrificada e submetida a uma cultura de massa. Tal ciência colabora contudo, ao afastamento da consciência da realidade social o que denominam de processo de reificação.

Para Lukács o caráter contemplativo da ciência burguesa contribui para manter o ser humano na inação e como sujeito passivo do processo. Em Marx essa discussão é fundamental para entender o outro lado, qual seja, do materialismo histórico. Tal essência do pensamento de Marx demonstra o tom da teoria lukacsiana a respeito da crítica à ciência tradicional, empirista.

Por que esta discussão inicial se torna importante? Porque não é possível refletir em torno da Tecnologia educacional, das novas tecnologias e, especificamente mais à frente, do uso do computador na escola, pautando-se em fragmentos científicos, sem visão de totalidade, focando somente num verniz de reflexão, quando atualmente, frente ao avanço do capitalismo de mercado³⁰³, se torna essencial revelar a essência das coisas, das máquinas e concretamente, a influência que estas exercem numa grande maioria de usuários apegados com o uso pelo uso, sem dimensão histórica, ontológica e filosófica, pois na atual fase do capitalismo o mercado toma uma dimensão maior que o controle do estado ou da indústria, como se tivesse vida e condição própria, como já apontado por Marx em pleno século XVIII. Por certo, não compreender a totalidade do processo da tecnologia e da tecnologia educacional resulta numa prática alienada, significando que está visível a aparência não a essência do processo tecnológico.

³⁰³ Em Göran Therborn (11a. impressão, 2012) quando discute a crise e o futuro do capitalismo é possível perceber a fase em que se encontra o capitalismo, qual seja, aquela em que a posição do mercado tem um espaço maior que as empresas (indústrias) e por conseguinte o Estado. O peso do mercado na fase atual do capitalismo demonstra a forma reificada que a condição capitalista revela historicamente. Cf. in SADER, Emir (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 2012.

Marx e Lukács nos ajudam a revelar o que é essencial, descobrir que a raiz do processo de reificação está na produção de mercadorias, portanto, é necessário se aprofundar na raiz dessa produção no capitalismo para daí entender a relação com o processo tecnológico, demonstrar que o verniz se mantém na estrutura reificada da produção de mercadorias, portanto, na apropriação dos meios, dos recursos tecnológicos também. Para compreender qual é a raiz nos estudos sobre tecnologia educacional é necessário optar por uma abordagem que revele além da aparência das máquinas.

O modo como Marx nos aponta o estudo da mercadoria para compreender a submissão ao sistema amplo da produção capitalista, torna-se base da nossa reflexão em torno do entendimento mais amplo do estudo da tecnologia educacional, qual seja, apontar o "sistema coisal" revelado pela reflexão em torno do "mundo invertido", mercadorias tem valor de pessoas e pessoas têm valor de mercadorias, esta inversão cristaliza as relações de exploração, alienação do trabalho produtivo, no caso da tecnologia educacional, do trabalho onde esta se insere, qual seja, a escola.

No olhar de Lukács há dois lados do fenômeno da reificação (p. 88) que se entrelaçam, um objetivo e outro subjetivo, o subjetivo decorre do objetivo. No lado objetivo encontramos o mundo dos objetos e a relação entre as coisas, resultando no mundo das mercadorias e seus movimentos do mercado. No lado subjetivo é quando a economia de mercado é totalmente desenvolvida, a atividade do ser humano se torna alienada de si mesma, ele - ser humano - se torna mercadoria, que sem prejuízo da objetividade não humana das leis naturais da sociedade, deve seguir seu próprio caminho, independente do ser humano como qualquer outro bem de consumo. Daí depreende-se a análise objetiva-subjetiva de Lukács ante o fenômeno da reificação, do fetichismo no capitalismo moderno, tudo está circunscrito à análise profunda da produção, circulação e valor de uso e de troca da mercadoria.

Lukács se aprofunda na revelação dos detalhes do estudo da reificação no capitalismo moderno e de categorias subjacentes ao fenômeno da reificação, nessa seção nos apoiaremos em algumas delas, quais sejam: '**estrutura reificada**', '**consciência reificada**', '**a liberdade reificada**', '**capa reificada e reificante**' '**estrutura ideológica da reificação**', '**invólucro reificado**'. Tais categorias, ou termos adotados por Lukács serão base de nossa reflexão nesta seção sobre tecnologia educacional, TIC (tecnologias da informação e comunicação) ou NTIC (Novas tecnologias da informação e comunicação), bem como, o contraponto, a superação, revelada pela discussão lukacsiana do sujeito histórico e revolucionário, da consciência

histórica e práticas revolucionárias, despontando para o indivíduo e coletivo como centro do processo e não a mercadoria, a coisa, a maquinaria. Nesse contexto encontramos também a mediação como categoria dialética de análise e fazemos a transposição à mediação tecnológica mais à frente.

Nessa seção defendemos o argumento de que a área de tecnologia educacional³⁰⁴ como área ampla e submetida à educação, incorpora as TIC ou as NTIC. pois a partir de nossa discussão relacionamos tal área à discussão mais ampla do processo tecnológico. Portanto, em nosso entendimento as TIC ou as NTIC não são áreas separadas ou descoladas da área maior que consideramos ser tecnologia educacional, mas ramificações, para tanto, em dado momento utilizaremos o termos tecnologia educacional, mas também em relação as TIC ou as NTIC.

Em verdade a proposta da discussão desta seção é trazer tais discussões sobre a reificação em Marx e Lukács, como um resgate teórico a partir de uma epistemologia histórico-dialético que evidencie o sujeito como ser social, que valorize o ser antes do ter, mas que considere o ter como possibilidade de expressão do trabalho humano, numa relação social de igualdade e não de exploração; posto que o ser humano possa ter como objetivação de sua existência através do trabalho, mas não como exploração do trabalho. Conforme nos direciona as bases conceituais de ambos os autores, apontando correlações aos estudos da tecnologia educacional, das novas tecnologias e concretamente ao trabalho com Informática educacional mais à frente.

Isto posto, cabe neste momento começarmos o desvelamento acerca da tecnologia educacional, com base na perspectiva crítico-dialética que revela onde se circunscreve a temática tecnologia educacional na discussão mais ampla sobre tecnologia. Apontamos que nossa discussão trata a tecnologia educacional como esfera inserida num conceito universal de tecnologia e, por conseguinte, as demais discussões em torno das novas tecnologias estão inseridas nessa área de conhecimento. Portanto, não é necessário, em nosso entendimento, criar fragmentações contínuas em que cada vez mais a área de tecnologia educacional se sujeita às novas linguagens. Propomos pensar ao revés, numa construção dialética em que a tecnologia se submete à educação, mas antes disso, a tecnologia educacional necessita estar enraizada numa concepção ampla de tecnologia que não se submeta ao instrumento.

³⁰⁴ Cf. em BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o Ensino Fundamental no contexto da Educação Tecnológica**, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, UTFPR, 1999.

Nosso argumento tem como base a afirmação de que "na sociedade capitalista a tecnologia tende a ser reificada"³⁰⁵, no entanto, que a superação da tecnologia reificada está diretamente relacionada à superação das relações de produção capitalista, não fora dele, mas na mudança de sua estrutura interna, neste sentido, trata-se de apontar igualmente que a TE³⁰⁶, imersa numa sociedade de capitalismo de mercado³⁰⁷ tende³⁰⁸ a ser interpretada a partir do trabalho com mercadorias, ferramentas, instrumentos, etc. Portanto, revelando unicamente uma aparência das coisas, não a essência. Em outras palavras é afirmar - como base na concepção fragmentada da ciência burguesa cujos interesses servem para manter as coisas como estão, ou do senso comum que se contenta com a superficialidade das mudanças sociais - , que a tecnologia pode ser interpretada como ferramenta, coisa, objeto, máquina, levando a uma concepção da aparência da tecnologia, nunca da sua essência, portanto, coisificando-a; decorre disso que todas as suas ramificações³⁰⁹, levam à concepção ingênua. Nosso foco neste momento é revelar a essência da TE em contraponto aos conceitos de aparência que demonstram uma área que ainda precisa muito se fortalecer, optando por uma raiz epistemológica que não esteja pautada unicamente na instrumentalização e organização de projetos fragmentados, superficiais e frágeis pedagogicamente, por não demonstrarem que matriz conceitual se adota no interior das escolas.

Consideramos nessa discussão que a matriz em que se discute a TE precisa estar enraizada num conceito universal, portanto, da totalidade da tecnologia enquanto processo de relações sociais, e não circunscrita a uma área específica, em que se discute "como usar recursos tecnológicos", como organizar unicamente projetos tecnológicos, etc., tornando a discussão muito fragmentada e inerente ao uso de ferramenta em sala de aula. Entendemos que este é somente um aspecto da totalidade do processo tecnológico, apenas um verniz de como se trabalhar com TE na escola, assim não é a essência, pois precisa se pautar numa perspectiva de tecnologia mais apurada. A tecnologia precisa estar inserida numa perspectiva

³⁰⁵ Não significando contudo, que estamos defendendo a tese de que "deve ser reificada", haja vista, que nossa reflexão aponta à uma ampliação, desvelamento e aprofundamento teórico da tecnologia educacional numa perspectiva histórico-crítica, com base na discussão marxiana e lukacsiana. 'Tende a ser reificada' parte da ideia de como a tecnologia, no senso comum, na concepção ingênua é entendida, como sinônimo de objeto, instrumento, recurso tecnológico. Na pesquisa de campo apresentada no próximo capítulo mostramos tal visão ingênua e fragmentada, a partir do relato dos entrevistados.

³⁰⁶ Tecnologia educacional.

³⁰⁷ Cf. em SADER e OLIVEIRA, (1995) a fase atual do capitalismo internacional.

³⁰⁸ O termo 'tende' em nossa análise não diz respeito a crença em um determinismo, ou seja, 'deve ser assim', se não uma proposta para o desvelamento

³⁰⁹ No caso o que pretendemos refletir, a tecnologia educacional.

ampla de tecnologia e por sua vez dialogar com uma perspectiva pedagógica que supere a visão instrumental, tecnicista e presa a ferramenta.

Um exemplo disso é que nos estudos tanto de Feenberg (1991, 1995, 2002, 2010)³¹⁰ como Garcia-Vera (1998, 2000, 2001, 2004, 2007, 2009) há uma forte tendência em buscar uma teoria crítica à tecnologia e a tecnologia educacional, assim a TE, a Informática educacional não podem estar desvinculadas de uma concepção mais ampla de tecnologia, ao nosso entender, de uma teoria crítica da tecnologia. Ao contrário disso, corremos o risco da continuidade da fragmentação e pensamento ingênuos³¹¹ por parte daqueles que utilizam os recursos tecnológicos, a exemplo de estudos que focam unicamente os objetos³¹², o maquinário e não colocam as pessoas primeiro no centro do processo, resultando, no mundo invertido à análise marxiana, onde ferramentas têm função de pessoas e pessoas têm função de ferramentas. Nesta perspectiva os argumentos de Lukács e Marx com relação ao desvelamento do fenômeno da reificação são fundamentais para olhar a máquina além da máquina e a tecnologia além da coisa, do objeto. Enquanto há evidências da reificação da tecnologia não se pode pensar numa teoria crítica e este processo, quiçá uma teoria crítica da TE. Os estudos de Feenberg trazem uma reflexão e proposta da teoria crítica da tecnologia, tecendo considerações a uma abordagem focada na análise social e não individual do processo e os estudos de Garcia-Vera trazem à tona a dimensão histórica da TE³¹³ a partir do estudo dos recursos tecnológicos.

Trata-se, contudo, de enfatizar que a reificação da tecnologia educacional³¹⁴, caráter inerente - mas não determinista - ao processo capitalista começa pela reificação da própria tecnologia condicionada a objeto de trabalho. Com efeito, enfatizamos que a tecnologia - numa visão crítica em Marx - não pode ser reificada e seguimos questionando: por que a

³¹⁰ In.: <http://168.143.67.65/extremadurasi/bbcasi/pensamient.pdf/> acessado em 10/03/2010.

³¹¹ Analisa à luz da ideia de consciência reificada em Lukács

³¹² É possível se aprofundar nessa reflexão quando rapidamente observamos os diferentes estudos apresentados nos quatro últimos Anais do SBIE (Simpósio Brasileiro de Informática Educacional) em que é perceptível o foco nas ferramentas, recursos, plataformas, interfaces. Verificamos que os temas - em sua maioria - estão mais presos nos produtos, mercadorias, como sujeitos principais, logo no tema, depois vem a questão pedagógica. Consultado os Anais do SBIE 2008, 2009, 2010, 2011. É possível aferir com isso, que há uma aceitação natural das ferramentas que chegam no mercados, e se investiga suas interfaces, não se questiona primeiro para depois problematizar. Cf. em: <http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/#>; <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie> - [Anais](#) [Sbie](#) 2010; <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/artcompletos.html> - [Anais](#) [Sbie](#) 2009; http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/cd.html - [Anais Sbie 2008](#). Acessado em 18/10/2012.

³¹³ A dimensão histórica é fundamental da relação trabalho e capitalismo é fundamental na abordagem marxiana e lukacsiana.

³¹⁴ Nosso argumento da visão ingênua da tecnologia educacional - não na defesa da visão ingênua - está embasada no que descrevemos anteriormente, qual seja, de modo geral, as pessoas - no universo pesquisado apontado nessa pesquisa - conferem um caráter fragmentado e de senso comum as concepções de tecnologia e por conseguinte, de tecnologia educacional.

tecnologia não pode ser reificada? Porque, certamente, seu conceito vai além da produção de artefatos e daí são vários os autores³¹⁵ que partem da concepção ampla e de processo quando estudam a tecnologia, portanto, um processo humano e não um produto.

Em Marx a compreensão da tecnologia assume um caráter de reprodução do capital. Conferimos no capítulo I de *O Capital*, quando Marx faz uma análise do desenvolvimento da maquinaria, aponta o caráter humano e da relação social inerente ao processo da tecnologia, a saber:

Uma história crítica da tecnologia mostraria que dificilmente uma invenção do século XVIII pertence a um único indivíduo. [...] A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato da produção de sua vida, e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem. (MARX, 2010, p. 428)

Nessa ótica Marx propõe uma reflexão sociológica ao conceito da tecnologia tratando de reconhecer que as ferramentas estão inclusas na maquinaria, mas que também podem ser diferenciadas (maquinaria e ferramenta), na medida em que a máquina é movida pela força animal, da natureza, e que a ferramenta é movida pela força humana³¹⁶. Tudo isso demonstrado por Marx como a capacidade humana de se relacionar socialmente e produzir máquinas ou ferramentas pela força do trabalho concreto e abstrato. Com efeito, Marx adota também o conceito de história crítica da tecnologia que pressupõe reconhecer que tanto ferramentas como máquinas são produtos de um processo histórico e não pertence à invenção de uma única mente ou força de um único trabalhador, mas implica, substancialmente, a relação histórico-social. De modo geral a produção da maquinaria, objetivação da relação social é para Marx também uma expressão ideológica dominante e se cristaliza no avanço da tecnologia moderna. Portanto, o ser humano vai se produzindo no seu trabalho e se humanizando através da tecnologia e confere ao ser a sua condição social; o trabalho como atividade abstrata, revela o modo pelo qual o ser humano se humaniza. Pelo trabalho, como enfatizou Engels (1999) o ser humano vai produzindo a sua própria vida. No entanto, como ressalta Miranda (2002, p.40), com base em Engels, "o trabalho deixou de ser fonte de humanização para ser alienação". Tal trabalho, imerso no processo de produção capitalista, em nosso entendimento também transformou o ser humano em objeto, reificando-o.

³¹⁵ Cf. o conceito crítico-dialético do processo da tecnologia em Marcuse (1999), Feenberg (2002), Vargas (2005) Gama (1986) Vieira-Pinto (2005).

³¹⁶ No entanto, Marx também demonstra a ambivalência desse conceito quando um tear poderia ser ferramenta na medida em que pode ser movido à mão e ser máquina quando movido a vapor, por exemplo.

Para Miranda (2002):

... através da tecnologia, retira-se do trabalhador o conhecimento historicamente acumulado (a *techné*) que passara agora a integrar a máquina. Na sociedade atual, dita informática, o *ship*, por exemplo, acumula o conhecimento do trabalhador adquirido ao longo da história de trabalho e da história do trabalho pelo *homo-faber*, e que foi expropriado pelo capital. (MIRANDA, 2002, p. 43)

Com isso é possível dizer que o processo tecnológico em Marx pressupõe uma visão de trabalho como expressão da existência humana, os instrumentos do trabalho, que estão relacionados aos equipamentos que produz e se submete o ser humano no processo produtivo, as maquinarias, bem como, a relação desses dois aspectos com a economia capitalista. Ainda encontramos em Marx a explicação do processo de produção da tecnologia moderna:

... com o desenvolvimento da maquinaria as condições de trabalho também surgem como dominando o trabalho do ponto de vista tecnológico, e ao mesmo tempo o substituem, oprimem-no, tornando-o supérfluo em suas formas autônomas [...] Mas, na máquina, a ciência realizada apresenta-se antes os operários como capital. Na realidade, toda a utilização - fundada no trabalho social - da ciência, das forças naturais e dos produtos em grandes quantidades, não surge ante o trabalho senão como meios de exploração do trabalho, como meios de apropriar-se do trabalho excedente, e, portanto, como forças pertencentes ao capital. O capital, naturalmente, só utiliza esse meios para explorar o trabalho; mas para explorá-lo tem que aplicá-los à produção. E desse modo, o desenvolvimento das forças produtivas sociais do trabalho e as condições desse desenvolvimento apresentam-se como obra do capital, antes as quais só o operário individual se conduz passivamente, mas que agem em oposição a ele.³¹⁷

Com efeito, a tecnologia moderna na compreensão de Marx está associada à metamorfose que o capital historicamente demonstra ter - através da forma-maquinaria e mercadoria - , portanto, está relacionada com a exploração do trabalho do trabalhador desde o século XVIII, considerando ainda que tem uma relação direta com a ciência moderna, que, igualmente submete a força do trabalhador, sua produção, aos interesses do capital. Em Marx a tecnologia moderna está diretamente associada à ciência, na medida em que a ciência resulta também em produção e trabalho a serviço de interesses privados do capital e não aos interesses da classe de trabalhadores. Portanto, a tecnologia sendo um processo de trabalho humano e produtivo pode servir aos interesses de uma ciência que reproduz a dominação do capital³¹⁸. Daí que a tecnologia pode ser entendida como 'ciência da técnica e do trabalho

³¹⁷ Marx, K. O Capital, capítulo inédito, pp. 86 e 87, Apud BRYAN, N. **Educação, trabalho e tecnologia em Marx**. Revista Técnico-científica dos Programas de Pós-Graduação e, Tecnologia dos CEFETS- PR/MG/RJ, 1997, nº 1.

³¹⁸ É possível entender que essa é a constatação de Marx a partir da realidade do período histórico estudado, mas o autor aponta caminhos à superação. Portanto, a riqueza de sua teoria não se reduz a um determinismo que a tecnologia somente pode servir ao capital, pode ser outra coisa, pois Marx reconhece que a superação da exploração do trabalho no capitalismo é conquista do próprio ser humano explorado. Nessa

produtivo³¹⁹, pois sua existência está associada ao avanço do capitalismo nas sociedades modernas.

Corroborando com os argumentos de Marx, Vargas argumenta:

o uso da palavra tecnologia referindo-se a máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação: ou à utilização ou o manejo deles. É verdade que há uma tecnologia embutida em qualquer instrumento e implícita em sua fabricação; mas isto não é razão para se considera o saber embutido num objeto, ou implícito na sua produção, com o próprio objeto ou sua indústria. Um derivado desse mal uso é o emprego da palavra tecnologia para significar a organização, o gerenciamento e, mesmo, o comércio desses aparelhos. Por uma razão ou por outra essa confusão apareceu na área da computação e da informática, onde a máquina é tão importante quanto o saber de onde ela de originou. Há, então, o perigo de se confundir toda a tecnologia, isto é, o conhecimento científico aplicado às técnicas e aos seus materiais e processo com uma particular indústria ou comércio (VARGAS, 1994, p. 224,225)

Daí que a ideia de a tecnologia não pode ser subsumida em coisa. Segue-se os apontamentos de Gama (1986), saber:

A tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo. Por que moderna? Por que não se confunde com a tecnologia jônica,... não se confunde também com a tecnologia política greco-romana que acabou quase absorvida pelo Trivium de Boécio e Alcuíno. A tecnologia a que me refiro é aquela que começa a ser conceituada pelos tecnológicos alemães no século XVIII... Por que trabalho produtivo? Porque, com redundância a tecnologia diz respeito ao trabalho em que está envolvido o capital, o que é característico, obviamente, da economia capitalista (GAMA, 1986, p. 185, 186).

Tais autores têm como base os princípios apontados em Marx, podemos contudo, relacionar às discussões de Lukács. O primeiro autor analisa o estudo do capital a partir do estudo da mercadoria e o segundo situa o avanço do capitalismo moderno submetido ao fetichismo, a reificação. Tanto em Vargas como em Gama a tecnologia não pode ser entendida como objeto submetido ao capitalismo. No entanto, é nítido nos estudos de Marx que a produção capitalista explora o trabalho e transforma o ser humano na condição de objeto, não seria diferente em relação a tecnologia, mas, não é a tecnologia submetida ao capital que se pode acreditar evoluída e moderna. Vargas vai além e lembra que "apesar da participação crescente da tecnologia na produção da mercadoria. A coisificação de *tecnology* é semelhante à que ocorre com *medicine*. A tecnologia não se confunde com o modo de

perspectiva a tecnologia pode ser outra coisa também que não unicamente submissão ao capital, mas para Marx depende do nível de consciência e ação que os sujeitos têm.

³¹⁹ Na explicação de VARGAS (2005)

produção capitalista. Embora ele tenha vínculos de origem, não se pode amarrá-la ao futuro do capitalismo"³²⁰.

Com efeito, a tecnologia é processo social, de relação humana, através do trabalho não se resume a coisa, à mercadoria. O que os autores trazem à tona é que, muito embora a tecnologia precise ser entendida como processo humano ela pode servir a determinados fins, pois o humano define qual caminho escolher. Nesses termos, tecnologia subserviente ao modo de produção capitalista, onde o humano se reifica, somente pode ser conjuntamente e ingenuamente reificada para atender ao contínuo processo de exploração do trabalho humano. Vargas nos propõe refletir um lugar para a tecnologia além do modo de produção capitalista, pois na sua essência ela não é o capitalismo puro e aplicado³²¹, mas fornecer, através da ciência humanizada, outro caminho possível que questione a própria concepção do humano subserviente à economia. No mesmo caminho encontramos os estudos de Feenberg (1995,1991), Gorz (1979), Pinch (1997)³²² quando demonstram o olhar social que é necessário ter acerca do desenvolvimento tecnológico.

O que propomos com essa discussão na raiz da tecnologia é afirmar e reafirmar que, tecnologia educacional não pode ser entendida como uma área solta, separada da tecnologia, uma área com vida própria e aplicada à educação, necessita urgente ser analisada e interpretada à luz de uma opção clara conceitual da tecnologia. Reificada ou fetichizada, como se tivesse vida separada e própria do desenvolvimento tecnológico, a tecnologia educacional somente alimenta a estrutura da reificação, a consciência reificada e a liberdade reificada tão enfatizada em Lukács e continua alimentando um processo capitalista de exploração, apropriação do trabalho humano se não demonstrar caminhos à superação do modelo capitalista de produção que se circunscreve no interior da escola também. Considerando, como afirma Duarte (2012, p. 44) que a escola historicamente vem reproduzindo o modelo de produção capitalista, portanto, "o caráter alienado da educação escolar na sociedade capitalista, isto é, considerando-se que a escola é parte do processo de reprodução da sociabilidade capitalista".

Nessa perspectiva não é difícil entender que a tecnologia educacional pode tender para dois lados, um da submissão ao modelo capitalista de produção, quando ferramentas,

³²⁰ Ibid, p. 223-224

³²¹ Assim como para Marx, o capitalismo em si não é a reificação, mas todo um processo dialético que leva a uma estrutura reificada analisada em Lukács.

³²² Sobretudo, trazendo um caráter crítico à ciência, a tecnologia e questionando os valores depositados no desenvolvimento tecnológico.

recursos, mercadorias, reificam a escola, o professor, os alunos e outro, quando demonstra ter preocupação pelo desvelamento do processo por detrás dos produtos que chegam à escola e como chegam, não permitindo pensar na criação de alternativas que extrapolem a condição máquina-mercado-produção e consumo. É possível pensar que a tecnologia educacional não está imune a reprodução de modelos alienantes.

Vieira-Pinto (2005) ao trazer a discussão do conceito de tecnologia à luz da concepção dialética e histórica e da epistemologia marxista, nos revela alguns saberes. Um, que é falacioso o discurso em que a tecnologia escraviza o ser humano, pois somente o ser humano tem o poder de escravizar seu semelhante. Tal reflexão desponta algumas questões, primeiro a superação da visão fatalista e reificada da tecnologia, do senso comum que afirma: a tecnologia faz isso ou aquilo; a tecnologia pode escravizar; como usar a tecnologia, etc..., segundo, o ser humano é capaz de escravizar seu semelhante, não em si a máquina, que é produto oriundo do processo tecnológico. Vieira Pinto vai além dizendo que a tecnologia na essência, não é coisa, mas processo de relação humana através do trabalho. Refletindo sobre o conceito de tecnologia e a reificação do trabalho descreve o autor:

De início é o homem que inventa a ferramenta, valendo-se das propriedades elementares dos corpos e das possibilidades de utilização dos fenômenos naturais. Agora é a ferramenta, sob a espécie de máquina, que inventa o trabalhador. Antes o homem só fazia as ferramentas de que pudesse servir-se; agora, as máquinas ferramentas inventam ou, noutros termos, escolhem, à imagem de suas conveniências, os trabalhadores que as podem servir. [...] Então é o utensílio, agora corporificado num conjunto chamado máquina, que passa a dominar na relação entre os dois termos. Daí por diante, será o homem quem irá adaptar-se à máquina. VIEIRA PINTO (2005, p. 130)

Vieira-Pinto resgata aqui o caminho da dominação e da submissão do ser humano à máquina, portanto, a reificação do ser, não significando, contudo, que o autor, acredita na submissão à máquina, mas valendo-se da análise dialética ao processo capitalista reitera a necessidade de subverter tais conceitos deterministas e enraizados na sociedade capitalista de produção, em que a máquina determina o valor de uso e de troca das pessoas que a utilizam. Assim, considera que, como é próprio do sistema capitalista a sua contradição, é próprio da máquina circunscrita a tal sistema igualmente revelar suas contradição, a saber³²³: "... pois é da natureza da máquina, como da técnica e do conhecimento humano em geral, ser contraditória e exigir a própria superação". Nesses termos é evidente que da própria reflexão da utilização da máquina que submete o ser humano surja a contestação da natureza do ser

³²³ Ibid, p. 133

imerso num mundo de máquinas e ferramentas, daí que na contradição se encontra a possibilidade de superação, assim como em Marx e Lukács, Vieira também aponta. É pois, da consciência do pensar ingênuo da tecnologia, dos pensadores ingênuos, que se pode pensar a superação da análise instrumental do processo tecnológico. Vieira-Pinto propõe uma análise na concepção ingênua dos pensadores que superficialmente abordam o conceito de tecnologia, a partir da ideia de que o acesso a todos os produtos tecnológicos garante uma integração a era tecnológica, portanto, determinam a ideia de salvação. Feenberg (1995, 1991) em suas análises também aponta as concepções ingênuas da tecnologia que impedem a visão mais ampla do processo e em consequência disso, obnubila uma visão crítica.

A mesma ideia da consciência reificada apontada em Lukács podemos depreender dessa análise. A concepção de consciência reificada em Lukács incorpora a análise da ciência burguesa que está comprometida com o capitalismo e tem interesse em manter calcificada as ideias fragmentadas, matematizadas, mensuráveis de ciência, desqualificando toda a possibilidade de uma abordagem social e revolucionária. Portanto, determinar o conceito de tecnologia a partir de uma visão ingênua é fragmentar o todo e desconsiderar a ideia de processo, trabalho e história dos sujeitos que produzem o processo tecnológico; os sujeitos históricos. No entanto, Vieira-Pinto alerta que o desejo dos tecnocratas é manter a tecnologia numa visão fetichizada³²⁴, entende-se que assim como aqueles que determinam a ciência burguesa, igualmente determinam a concepção de tecnologia presa na coisa, na máquina e, portanto, contribuem na manutenção da estrutura da reificação como abordado em Lukács, qual seja, a burocracia. A ideia dos tecnocratas à leitura de Vieira-Pinto é manter uma aura sobre a tecnologia, na condição de uma doutrina tecnológica do feitiço, da produção de instrumentos alimentando um sistema que vende a ideia de que tudo se resolve através da intervenção das coisas, das máquinas, criando uma cultura alienada do processo tecnológico onde todo o poder engendrado pelos meios de comunicação inculcam a ideia de avanço tecnológico em que se confunde com sociedade avançada e moderna. A alienação para Vieira-Pinto gera um enfeitiçamento da tecnologia. Para o autor é de extrema importância compreender o significado da tecnologia, pois como é abordada atualmente, numa visão ingênua e fragmentada de evolução social, condiciona a uma instrução de massa, ao senso comum, a alienação e a reificação à nossa leitura, servindo de instrumento de dominação.

³²⁴ Ibid, p. 252

A consciência ingênua, que aqui podemos fazer uma analogia a consciência reificada em Lukács, produz oprimidos e opressores na sociedade, como revela Vieira-Pinto "A consciência ingênua, conforme era de esperar, continuará a proclamar ter de haver sempre povos dirigentes e dirigidos, nações superiores e inferiores, porque não sabe tirar outra conclusão da realidade visível do decurso da história interpretado pela razão formal"³²⁵. Destarte, a consciência ingênua-reificada desconsidera totalmente a história e a tecnologia como condição social, mas ressalta a máquina, o instrumento, a coisa. Vieira-Pinto destaca:

A análise dialética mostra-nos por conseguinte que nem sempre a evolução da tecnologia se faz por substituições qualitativas [...] Por isso, para entender o curso do processo exige-se a constante referência da taxa de progresso tecnológico às condições históricas da produção em cada época. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 280)

Assim, como Feenberg (1995, 1991) atualmente, Vieira-Pinto já na década de 60 reconhecia, através da análise dialética, a ambivalência da tecnologia, qual seja, liberdade e escravidão, a saber:

... conforme acontece na época atual, a tecnologia se revela ambivalente, sendo ao mesmo tempo o esteio e a arma de dominação, na mão do senhor, e a esperança de liberdade e o instrumento para consegui-la. na mão do escravo, a revelação desta duplicidade fere, como uma aberração, os princípios mais sólidos do pensar formal, não encontra explicação, torna impossível configurar qualquer conceito lógico da tecnologia e leva a crer na intervenção de agentes anímicos irracionais. VIEIRA-PINTO (2005, p. 262)

O autor nos fornece subsídios para mostrar claramente a análise dialética necessária ao desenvolvimento tecnológico, e que, por certo, a ciência linear, matematizada, fragmentada não nos permite considerar o campo de contradição, somente nos revela a capa reificante e reificada da condição da ciência submetida as leis do mercado. A perspectiva de Lukács e Marx nos ajuda a aprofundar nesse caminho, reconhecendo ainda a necessária visão de totalidade inerente a análise dialética, que supera a visão determinista e reificada da tecnologia. Ora, se a tecnologia a partir de uma análise dialética desvela o campo das contradições do desenvolvimento tecnológico que pode tender à opressão e, por outro lado, manifestar formas de emancipação por que ainda se considera conceitos acerca da tecnologia que despontam para um determinismo e, por conseguinte a visão de subserviência do ser? Resulta que a tecnologia inserida no campo do capitalismo de mercado se incorpora dos atributos de coisa, de poder da coisa sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre o ser. Trata-se,

³²⁵ Ibid, p. 260.

portanto, de desvelar o caráter reificado que o conceito de tecnologia demonstra ter, para daí a partir da compreensão ampliada, poder considerar a possibilidade de superação, a partir da consciência dos sujeitos históricos.

Viera-Pinto ao despontar para a análise da incompreensão do significado humano da tecnologia nos permite resolver a equação que reifica o conceito, a saber:

A incompreensão do significado humano da tecnologia, de seu papel inevitavelmente libertador, no verdadeiro sentido da conquista e gozo da liberdade por parte do trabalhador humanizado, e portanto da função exercida pela técnica na proporção e enriquecimento da essência do homem, pode ser documentada com escritos de numerosos autores. São em geral pessoas bem intencionadas, que desejam "salvar" a humanidade da dominação nefasta da técnica a que, segundo candidamente, julgam, sucumbiu. VIEIRA-PINTO (2005, p. 731)

Tal incompreensão, na análise do autor, deve-se à ausência da capacidade do pensamento crítico, que somente é conseguido a partir de uma visão dialética da sociedade. Tal ausência do pensamento crítico, pode ser relacionada com a consciência reificada apontada em Lukács, pois leva indivíduos e sociedade a uma consciência ingênua da tecnologia, deriva disso que o sujeito se torna contemplativo, submisso a um sistema que igualmente o reifica, pois a mente, assim como destaca Marx, está prisioneira nas relações capitalistas. Portanto, é o ser humano que pode escravizar outro ser, submetê-lo a condição de objeto, na essência a tecnologia não escraviza, ela como processo também de construção de artefatos e submetida a uma lógica capitalista cria condições de alienação, reificação e escravidão. Vieira Pinto³²⁶ nos esclarece: "por falta de técnicas suficientes ou pelo emprego desumano das conhecidas o mundo, na condição de meio envolvente da vida social dos homens, representa necessariamente um produto humano". Com efeito, o mundo, a sociedade submetida as leis capitalistas é reificada pelas relações humanas que se submetem aos ditames da produção de mercadorias. No entanto, assim como a base dialética do pensamento de Marx e Lukács, Vieira-Pinto resgata o caráter dialético da tecnologia, qual seja, ao mesmo tempo se torna um processo de igualdade entre os seres em sociedade, ao mesmo tempo pode ser tornar objeto de opressão, essa dialética somente é possível pelos valores depositados na ação humana, nas escolhas, nos caminhos determinados pela aplicação científica, exercida por seres humanos em relação com o mundo concreto. Desconsiderar essa ambivalência da tecnologia somente demonstra uma consciência ingênua, corroborando com o pensamento de

³²⁶ Ibid, p. 734

Lukács, a consciência reificada é aquela que deriva da ausência da visão de totalidade, da fragmentação da ciência, demonstra um caráter somente contemplativo do sujeito e não ativo. Vieira-Pinto³²⁷, ao estudar o conceito de tecnologia aponta que "a consciência ingênua, conforme era de esperar, continuará a proclamar ter de haver sempre povos dirigidos e dirigentes, nações superiores e inferiores, porque não sabe tirar outra conclusão da realidade visível do decurso da história interpretado pela razão formal". Tal razão, ao que destaca o autor, está diretamente relacionada a forma-pensamento vigente na ciência formal³²⁸, legitimada, e que o desenvolvimento tecnológico submetido às condições econômicas tenta sempre responder.

É imperioso destacar que tal razão formal está evidenciada nas discussões de Lukács sobre o pensamento burguês e a fragmentação da ciência, e sua discussão em torno da 'consciência reificada' que leva ao sujeito contemplativo e não ativo do processo, um sujeito que aceita as condições impostas pela ciência burguesa e por certo, pelo pensamento burguês de interpretar o mundo. Tal pensamento está diretamente vinculado a noção de tecnologia e desenvolvimento também. O pensamento se fragmenta na praticidade dos instrumentos a serem utilizados pelo argumento do avanço tecnológico. Nesse sentido, se observa os artefatos e suas facilidades, não todo o processo até a chegada do artefato, do recurso tecnológico, da mercadoria a determinado contexto, e no que se propõe aqui problematizar, o contexto da educação escolar.

2. Reificação e as novas tecnologias: a submissão da tecnologia e da tecnologia educacional ao capitalismo

Val Burris (2009) propõe uma análise das novas formas de reificação neste século, mostrando a necessária atualização da categoria e relacionando com as novas tecnologias. Harvey (1989) em seus estudos sobre a condição pós-moderna destaca que no capitalismo moderno e pós-moderno há uma intensificação da produção de mercadorias, portanto, uma aparente mudança uma maquiagem. Nesta perspectiva a aparente mudança somente revela um fortalecimento da essência do capitalismo depositada na produção de mercadorias, todas as

³²⁷ Ibid, p. 260

³²⁸ Para uma convergência com o pensamento luckacsiano, Cf. também a análise de Gorz (1979) em "Sobre el caracter de clase de la ciencia y de los científicos", em que traz uma reflexão a respeito da ciência de reproduz a dominação, portanto, o que se considera ciência pode ajudar a manter o poder de dominação de uma classe sobre a outra.

obras da modernidade exercem um fascínio pela técnica caudatária de uma cadeia de mercadorias. Para Harvey a modernidade somente trouxe uma nova estruturação da produção de mercadorias, não a sua desconstrução, pois tudo está submetido à lógica da produção capitalista. Por certo, os discursos crescentes da pós-modernidade somente inaugurou uma lógica cultural do capitalismo avançado de produção de mercadorias em geral. Nesse aspecto o que se pretende enfatizar é que a demarcação da intensificação da produção capitalista se efetiva na mesma intensidade da contínua produção e requinte de novas mercadorias, com isso, as diferentes mercadorias trazem em seu bojo novas decisões técnicas, novos aparelhos disciplinares. Para Harvey, assim como para Burris, as novas tecnologias incorporam na essência o discurso e prática da produção capitalista, por certo se mantêm obnubiladas, para garantir o consumo, a venda e a adaptação. Para Burris, assim como verificamos em Mészáros, por exemplo, tanto alienação como reificação dialogam substancialmente na análise do desenvolvimento da sociedade capitalista. Portanto, a categoria reificação em Marx busca especificamente uma relação dialética entre a existência social e a consciência social numa sociedade dominada pela produção de mercadoria é o que vai resgatar Lukács (2003), Kosik (1976) e reafirmado em Burris. O autor destaca que para Marx a reificação não é meramente uma ilusão, deriva da natureza objetiva das instituições sociais. Tal natureza objetiva pode ser evidenciada na estrutura da reificação coadunando com os argumentos de Lukács que ao desvelar o fenômeno da reificação aponta a estrutura burocrática das instituições sociais como a manutenção do *status quo*.

Burris propõe reconstruir a concepção de reificação em Marx com ênfase na dimensão da estrutura social do conceito. Lembra que em Marx há uma relação de interdependência entre mercadoria individual produzidas e não manifestadas na relação social, mas surgem como uma fantástica forma de relações entre coisas. No entanto, vamos encontrar alguns argumentos nos estudos de Lukács quando não separa o estudo do fenômeno da reificação da consciência histórica e da importância do entendimento da totalidade na concepção marxista de análise. O fetichismo da mercadoria, para o autor, implica uma condição de alienação, igualmente como Marx destaca nos Escritos econômico-filosóficos: “o objeto produzido pelo trabalho, o produto, agora padronizado à posição de uma alienação, como o poder independente do produtor”, igualmente se aprofunda Mészáros. A reificação na sociedade capitalista tem demonstrado que as relações de mercado se modificam em função do poder do monopólio das corporações e dos estados burocráticos. Interessante destacar que em

Lukács³²⁹ já percebemos que o avanço dos estados burocráticos anima a manutenção da estrutura da reificação, como a aplicação da ciência na indústria tem transformado as relações de produção. Neste processo, propõe pensar que “novas formas de reificação tem emergido”. Além do lado do fetichismo da mercadoria, agora temos o "fetichismo da tecnologia, o fetichismo da burocracia e o fetichismo das ocupações credenciadas (altas qualificações)". Considerando que uma das mais importantes formas da reificação na sociedade capitalista contemporânea tem sido a 'introdução das novas tecnologias na produção de massa e o controle'. Portanto, para Burris, desenvolvimento tecnológico na sociedade capitalista resulta na materialização da relações de produção e personificação das coisas. Parece acertado dizer que para o autor, assim como vamos encontrar em Feenberg (1995) e Harvey (1989), o avanço da tecnologia - submetida a lógica capitalista - é fator determinante do avanço da reificação, haja vista, que o desenvolvimento tecnológico está inserido no capitalismo e atendendo a toda a estrutura de dominação de produção, mercadoria, venda, produto, consumo, exploração do trabalho, portanto, impossível desconectar da análise da reificação, sobretudo, quanto encontramos o avanço das máquinas, das coisas em detrimento da valorização humana. Para Burris, as relações sociais capitalistas são materializadas na forma de tecnologia e são construídas na estrutura da maquinaria; reifica-se a tecnologia, a partir da consciência ingênua e ação alienada do sujeito. Assim, a tecnologia adquire uma forma social particular, portanto, o comportamento humano é feito para personificar os padrões das organizações sociais compatíveis com a massa acumulada da tecnologia. Quando afirma que uma busca avançada da reificação na contemporaneidade da sociedade capitalista pode ser encontrada no desenvolvimento do sistema de massa da educação pública como uma instituição para a aquisição de ocupações credenciadas de posições individuais nas posições com a divisão social do trabalho, ao autor se preocupa em afirmar que a educação também incorpora a lógica capitalista de produção e como as novas tecnologias estendidas ao ambiente escolarizado, na mesma medida se intensifica a produção capitalista no seio da escola. Destacando que o sistema escolarizado, da produção certificada, da meritocracia tem relevado o 'processo de reificação na educação'.

Lembramos que Burris tem argumentado que novas formas de reificação têm emergido, baseadas no crescimento da tecnologia, o alastramento da administração burocrática e da racionalização das seleções ocupacionais. Aqui encontramos uma correlação

³²⁹ À luz do pensamento de Weber.

com o que Lukács aponta sobre a 'estrutura da reificação', baseada no avanço e fortalecimento da burocracia. Tal estrutura define a fossilização das relações sociais, em que as pessoas dependem das coisas e não das relações sociais. Nessa lógica, cada vez mais o avanço da tecnologia vai impondo um sistema de controle, informação que submete as pessoas à formatação, sem consciência crítica ante a tecnologia e sem visão de sua totalidade histórica, fica cada vez mais difícil de penetrar no invólucro reificado, pois quanto mais avançado o capitalismo submetido as formas burocratizadas, mais difícil romper e penetrar na estrutura reificada, pois cada vez se intensifica a produção de mercadorias, como num ciclo de retroalimentação contínua, burocracia, tecnologia alienada, reificada, capitalismo, resulta disso a consciência reificada e a liberdade reificada dos sujeitos. Como base nos argumentos de Lukács, de que a liberdade reificada como está submetida a lógica do isolamento, do egoísmo, da falsa sensação de liberdade, quando ao fim coexistem formas de controle do sujeito, é possível afirmar que a mesma lógica se evidencia na produção de novas tecnologias, quando há ênfase as atividades individuais, em detrimento das atividades coletivas no uso dos recursos tecnológicos. É possível com isso perceber a tendência que surge nesse século de que 'um computador' por aluno, sob o argumento de que é fundamental um caminho necessário.³³⁰

Para aprofundar a relação essência e aparência das coisas, à leitura lukacsiana e suas categorias de análise do fenômeno da reificação podemos encontrar ao que se denomina 'consciência reificada' que resulta na consciência ingênua e fragmentada, que produz no sujeito uma ação contemplativa diante dos acontecimentos do mundo, portanto, um sujeito prisioneiro - ao olhar de Marx - das relações capitalistas. Tal atitude ingênua e individualizada é resultado da visão fragmentada da ciência que leva, no entendimento, de Lukács a uma especialização. Tal fragmentação, contudo, impede o sujeitos de ampliarem suas visões de mundo, de sociedade, estão míopes diante da totalidade do processo capitalista de produção, portanto, cegos diante da influência que o capitalismo provoca na sociedade ante o avanço da tecnologia. A fragmentação em torno das TICs já foi evidenciada nos estudos de Molina e Schlemmer (2011) apontando que as políticas educacionais em torno das novas tecnologias e presas aos processos hierarquizados impede um aprofundamento nessa

³³⁰ A respeito disso. Cf. as políticas nacionais de inclusão do computador na escola que, sob a influência da grandes empresas produtoras de *hardware* e *software* alimentam o discurso de que é necessário que cada escola tenha um computador por aluno. Importante nesse momento se aprofundar no o programa "Um Computador por Aluno (Prouca). No Projeto Cidadão Conectado – Um Computador para Todos, destinado aos professores do ensino continuado das instituições credenciadas no Ministério da Educação. A ideia é de obter mais computadores portáteis a um custo abaixo do praticado no mercado. São considerados programas de Inclusão Digital do Ministério da Educação, O (Prouca), foi criado a partir da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010 e tem por finalidade a promoção da inclusão digital, por meio da distribuição de um (01) computador portátil (laptop) para cada estudante e professor de Educação Básica em escolas públicas

área e, portanto, quando chegam às escolas demonstram completa desconexão das necessidades concretas de seus sujeitos. Analisando vários projetos nacionais destacam:

A política para o uso das TIC na educação está desconectada das necessidades objetivas de trabalho, pelo menos no que se refere às escolas [...] ao dotá-las apenas de escasso material. Não há investimento político-pedagógico, suporte teórico e suficiente número de professores para sustentar o ProInfo nos termos que a diretrizes políticas do próprio programa o define. (MOLINA e SCHLEMMER, 2011, p. 98)

Para sustentar ainda suas afirmações em torno dos projetos concretos das TIC na educação sustentam os autores:

... Os docentes entendem que não basta oficialização dos textos normativos, a instalação do acesso às TIC nas escolas e a formação em competências tecnológicas para os professores para que haja melhoria na qualidade da Educação. Junto com essas iniciativas, é fundamental construir uma compreensão crítica sobre o uso das tecnologias na Educação que as integre, execute e avalie no contexto dos princípios do Projeto Político-Pedagógico de tal forma que possam ser dimensionadas como solução às necessidades educativas identificadas coletivamente. [...] Políticas fragmentadas, formuladas com escassa identificação com a concepção de currículo que vigora nas unidades escolares, com a organização e com a cultura escolar têm perpetuação no uso das TIC em prol da qualidade da Educação, como mais um problema a ser resolvido pelos professores no contexto da sala de aula. (MOLINA e SCHLEMMER, 2011, p. 99)

A partir dessa reflexão e apontamentos dos pesquisadores é que podemos perceber a emergência de um olhar crítico ao trabalho com a tecnologia educacional, com as novas tecnologias que supere toda a visão fragmentada da área revelando a indexação concreta ao fenômeno da reificação em Lukács, pois é perceptível que toda a visão fragmentada tem sua raiz no fracionamento da própria ciência condicionada a percepção de coisa, a ciência burguesa reificada à luz lukacsiana. Nesses termos uma perspectiva crítica à tecnologia educacional se faz emergente e o que discutiremos mais à frente, posto que propomos pensar um conceito crítico à tecnologia educacional.

Quando entendemos a consciência reificada apontada em Lukács e estendemos sua análise às condições da tecnologia educacional hoje nas escolas, poderemos perceber um caminho que demonstra a aparência do fenômeno, um endeusamento depositado no avanço da tecnologia na escola e da falácia do discursos das máquinas mais avançadas, da adaptação da escola ao mundo tecnológico ou mesmo da negação do processo de inserção da tecnologia educacional no contexto escolar. Para descrever sobre a consciência ingênua e a submissão da tecnologia educacional ao poder econômico, poderemos encontrar vários autores que relacionam a análise da tecnologia educacional às condições do sistema capitalista de

produção, desvinculados de uma perspectiva histórico-crítica, significando que a tecnologia educacional ou as novas tecnologias podem ter vida própria, determinando e fortalecendo uma nova área de trabalho educacional com o uso das novas ferramentas tecnológicas. Podemos apontar algumas afirmações, a saber:

Valente (1997) mesmo que em determinado momento tenha uma preocupação pedagógica com o uso do computador no ensino, em outro momento não se aprofunda numa perspectiva crítica e concentra sua análise numa visão do aprender a aprender³³¹ imerso nas discussões da produção de *softwares* para que atendam com eficiência o aprendizado individualizado do educando, pois sua análise está relacionada com uma visão construcionista da educação cuja base é o pensamento de Piaget³³². Revelamos algumas afirmações:

... A vida das crianças está tão relacionada com o uso dessas mídias que é inglório tentar competir com a Informática. Se é esse o panorama, a pergunta mais natural é: por que não enveredamos por esse caminho e disseminamos os *softwares* que promovem o ensino? A questão é que essa abordagem educacional não dá conta de produzir profissionais preparados para sobreviver no mundo complexo em que vivemos. O mundo atualmente exige um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual, com capacidade de constante aprimoramento e depuração de ideias e ações. (VALENTE 1997, p. 20,21)

Nesse momento o autor revela a concepção embasada numa visão unicamente instrumental, quer seja, pela perspectiva de trabalho possível com os alunos, quer seja, pela atuação dos educadores que, à visão do pesquisador, tem que se adaptar a tais mudanças, revelando um visão totalmente focada no instrumento que a Informática revela ter nos espaços escolares. Seus argumentos ainda estão presos na máxima do 'aprender a aprender. Para DUARTE (2009) a premissa pedagógica do aprender a aprender inerente aos discursos das pedagogias atualmente está diretamente relacionada a lógica capitalista presente nos projetos pedagógicos das escolas e no discurso de muitos educadores, portanto, relacionada a uma premissa de adaptação. Assim propõe problematizar:

O 'aprender a aprender' aparece, assim, na sua forma crua, mostra seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a

³³¹ Podemos conferir em Duarte (2009, 2004) um aprofundamento a essa questão, qual seja, a conexão do argumento 'aprender a aprender' e a lógica neoliberal nas pedagogias modernas atualmente.

³³² O autor foi um dos precursores no trabalho com Informática educacional no país, trazendo consigo o foco na linguagem *Logo*. A Linguagem *Logo* foi desenvolvida junto ao MIT (*Massachusetts Technology of Institute*) pelo pesquisador Seymour Papert, embora muito preocupado com o desenvolvimento cognitivo da criança no uso do computador, questão fundamental à nossa leitura, não aborda o contexto de sociedade, de coletividade com tanto rigor. Nos estudos de Roszac (- que trataremos mais à frente - a linguagem *Logo* tem um enfoque matematizado, pois está ainda preocupada como o *software* foi desenvolvido e a partir de qual linguagem de programação à razão numérica, portanto, prende-se muito no que é possível programar a partir do *feedback* que o computador vai determinar.

formação da capacidade adaptativa dos indivíduos [...] As pedagogias centradas no lema 'aprender a aprender' são, antes de tudo, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar, aos educandos, o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir enquanto classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 2009, p. 72-73)

Embora Valente, assumindo essa visão instrumental visível em seus argumentos, tenta esclarecer uma visão crítica que educadores precisam obter, mas nunca se aprofunda em que visão crítica se refere, a saber:

Devemos ter muito claro que é importante do ponto de vista pedagógico e como tirar proveito da tecnologia para atingirmos a tal objetivo. Isso é inteligente. Informatizar o ensino é solução mercadológica, moderninha, paliativa, e que só contribui para adiar as grandes mudanças pelas quais o atual sistema de ensino deve passar. Isso não é solução inteligente. (VALENTE, 1997, p. 23)

O inteligente a que se refere o pesquisador demonstra uma perspectiva pedagógica não crítica, sem aprofundamento teórico e também uma visão focada em *hardware*, *software*, sistemas, haja vista, que durante muitos anos o pesquisador foi uma referência no desenvolvimento do trabalho com a linguagem de programação Logo³³³. Seguindo nas discussões sobre o sentido pedagógico do autor, apontamos:

... mesmo dispondo de uma gama imensa de possibilidades oferecidas pelos novos recursos da informática, deparamos com os usos banais dessa tecnologia, indicando uma falta de articulação entre o pedagógico e o técnico. Isso significa que, sem o conhecimento técnico, será impossível implantar soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa, sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis tendem a ser subutilizados. (VALENTE, 1999, 20-21)

Nessa perspectiva proposta pelo autor não é possível identificar, o que pode significar um sentido profundo e amplo do discurso pedagógico. Em nossa leitura, o pedagógico, é sempre político. É possível perceber com isso um vácuo sobre o que é, de fato, pedagógico para o pesquisador. Em recentes pesquisas o mesmo autor revela³³⁴ uma preocupação pautada numa demanda constante do mercado e a formação de trabalhadores. Descrevendo a crescente procura por trabalhadores qualificados e a capacitação para a aprendizagem ao longo da vida, o autor demarca sua escolha teórica pautada em pesquisadores como Drucker que analisa a

³³³ Para um reflexão crítica ao Logo Cf. em Roszac (1994) sobre a submissão à matematização do ensino e reflexão na seção posterior sobre Informática educacional.

³³⁴ VALENTE, J.A. **Aprendizagem na era das tecnologias digitais** (orgs.). São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

dimensão unicamente empresarial. Já o primeiro capítulo de recente publicação³³⁵ destaca a necessidade de preparar-se e trabalhar para viver num mundo de capitalismo acelerado. Optando claramente o autor em apontar uma perspectiva submetida ao universo capitalista de produção e condicionando toda a discussão de novas tecnologias e Informática educacional a essa matriz.

É possível encontrar uma visão que vai de um idealismo ao ufanismo em torno da introdução das tecnologias na escola, em documentos do MEC (Ministério da Educação)³³⁶. Os autores adotam uma perspectiva afirmativa do uso das tecnologias na escola, sem se preocupar como elas chegam na escola e de que modo são utilizadas. Segue alguns dos argumentos:

O uso da *Internet* na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto socioeconômico-tecnológico, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infra-estrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a *Internet* definem essa nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional, que toma o lugar da distribuição em massa, própria da fábrica e da mídia clássica, até então símbolos societários. (SILVA, Apud, MEC, 2012, p. 63)

O autor faz sua análise a partir de habilidades de um professor que 'deve' aprender a trabalhar com as tecnologias, 'deve' dar conta de várias linguagens e 'deve se atualizar.

Desconsiderando totalmente a realidade do trabalho docente, as condições em que as ferramentas chegam na escola, o modo como são usadas e as escolhas de tais ferramentas. Parecendo que no campo das ideias as coisas 'devem' sempre dar certas. Se o argumento focado num novo modo de produção traz à reflexão problematizadora, de qual modo de produção está se referindo?

Outro argumento encontrado no documento:

O uso da tecnologia de informação e comunicação (TIC) na escola carrega em si mesmo as contradições da sociedade contemporânea. De um lado, dados do IBGE1 (1999) apontam 13,3% de analfabetos com idade de 15 ou mais anos e média de 5,7 anos de estudos para pessoas de 10 ou mais anos de idade. Ressalta-se, ainda, a preocupação com os altos índices de analfabetos funcionais, considerados pelo IBGE como as pessoas que não completaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Por outro lado, o mundo digital invade nossas vidas e torna-se imperioso inserir-se na sociedade do conhecimento. Como superar essa contradição? Como participar da sociedade do conhecimento e, ao mesmo tempo, ajudar a

³³⁵ Cf. em VALENTE, J.A. MAZZONE, Jaures. BARANAUSKAS, M. Cecília (ogs.) **Aprendizagem na era das tecnologias digitais** (orgs.). São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

³³⁶ In.: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). acessado em 18/10/2012. Tecnologias na escola.

diminuir esses índices que nos deixam abaixo de diversos países, inclusive os da América Latina? Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária. (ALMEIDA, Apud, MEC, 2012, p. 71)

A contradição discutida pela autora está imersa na relação inclusão digital, acesso a informação, pressupondo que somente o acesso as novas ferramentas por si mesmo vai garantir a resolução da desigualdade social. Sem destacar que a tal desigualdade já está inserida num contexto econômico que impossibilita os sujeitos terem acesso aos bens sociais e culturais. A discussão do saber utilizar as ferramentas tecnológicas resume-se a resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e transformar o contexto. Descaracterizando que uma compreensão de mundo parte da realidade concreta a que o sujeito está inserido e a transformação do mundo pressupõe um engajamento, mas desconsidera que para tal engajamento urge uma postura crítica diante do mundo e das desigualdades sociais também reafirmadas pelo avanço da tecnologia. A discussão sobre a contradição está ainda focada na ferramenta e não na totalidade do processo.

Na mesma perspectiva encontramos alguns autores ingleses e outros americanos que colocam a era digital com ufanismo crescente, utilizado-se de termos como *homozapiens* Veen e Vrakking (2009) defendem a tese da geração *cyber* e digital, mas submetida à lógica da globalização, a saber:

Uma das mudanças mais impressionantes é a da globalização. A globalização econômica está levando as novas formas de desenvolvimento de mercados e trabalho, forçando novas economias a se adaptarem e novos negócios e iniciativas. De um ponto de vista social, contudo, a globalização implica que os seres humanos estejam mais conectados, que estejam ligados na rede. As crianças se comunicam com o mundo inteiro, pois a *internet* não tem limites ou fronteiras. Se elas jogam no computador; podem se comunicar com qualquer pessoa que esteja, como elas, dispostas a resolver um problema ou responder a uma determinada questão. (VEEN, VRAKING, 2009, p. 28)

Continuando numa perspectiva o que aqui denominamos da visão ingênua, os autores afirmam:

A divisão digital entre o primeiro e segundo mundos não é mais uma questão de classes sócioeconômicas, mas uma questão de gerações. As pessoas mais velhas não estão conectadas às realidades virtuais, pensando que a tecnologia é apenas para quem entende do assunto, e a consequência é que não vêem as oportunidades e as grandes mudanças socioeconômicas

como a globalização, a individualização e as novas tecnologias, que estão correndo em nossas sociedades. (VEEN, VRAKKING, 2009, p. 44)

É possível aferir com isso que na mesma ideologia intelectual de alguns pesquisadores ingleses e norte-americanos³³⁷, assentam-se alguns discursos e práticas relacionadas à tecnologia educacional, bem como, as novas tecnologias nas escolas no país.

Por outro prisma e, superando uma perspectiva do intelectual ingênuo, Lukács nos convoca à discussão acerca do pensamento ingênuo reificado fossilizado na realidade burguesa e, nessa matriz - do pensamento burguês reificado - que pode estar ainda assentada muitos argumentos de intelectuais que discutem as novas tecnologias, a tecnologias, as TIC quando desconsideram a totalidade concreta, a realidade social e a função política da educação e, por conseguinte da tecnologia. Convergindo com essa perspectiva do intelectual ingênuo, sem formação política já descreveu Vieira-Pinto, sobre a ciência apegada com uma perspectiva linear da tecnologia. Não é possível encontrar com essa superficial leitura de pesquisadores presos a ideia da instrumentalização da tecnologia, um olhar na totalidade do processo tecnológico e quiçá pensar na possibilidade de a área da tecnologia educacional como subserviente ao capitalismo de mercado.

Não fica difícil de entender tal submissão ao contexto fragmentado do mercado, quando a tecnologia como área ampla de desenvolvimento e processo humano, no entendimento de Silva "sempre foi um problema para a área da educação", assim sob o argumento do pedagogo-tecnologismo, aponta o autor:

Não são poucos os seminários acerca da relação tecnologia e educação em que o viés de uma idolatria da tecnologia é visível. Não é necessário muito esforço para perceber certa ênfase geral sobre os "benefícios" da aplicação da moderna tecnologia à educação e à sociedade; margem para crítica dos problemas que a tecnologia traz para o humano parecer não existir. (SILVA, Gildemarks, 2005, p. 26)

O autor traz uma reflexão com base em autores que destacam o ufanismo, bem como, a negação da tecnologia na educação, propondo pensar que sem um olhar sociológico à tecnologia, é difícil ultrapassar a mesmice dos extremos, 'ufanismo e negação'. O olhar sociológico a que propõe o autor tem como base a teoria crítica da educação que, por conseguinte, revela a submissão da ciência e tecnologia ao capitalismo, percebendo com isso

³³⁷ Cf. também em HARVEY, Dean R. **Changing education: a success story**. 1997. O mesmo ufanismo tecnológico relevado nos estudos de Smith (1996) relacionando o avanço tecnológico à luz da tecnologia como símbolo do triunfo norte-americano contextualizando toda a história do avanço tecnológico naquele país a partir de um olhar crítico e, apontando a visão determinista como base estruturalista.

a mera manipulação de objetos à serviço do capital. É necessário ultrapassar toda essa lógica material aponta o autor.

Entendemos que tal problema, a que se refere o pesquisador, pode ser compreendido, da tendência tecnicista em que a proposta das novas tecnologias na educação começou a se desenrolar, pois o próprio estudo das ferramentas tecnológicas começa a ganhar visibilidade no Brasil a partir da década de 1970, com o caminho dos audiovisuais no ensino³³⁸ e que, somente a partir da década de 1990, com a introdução de projetos de Informática Educacional³³⁹, sobretudo, em alguns espaços públicos, começa-se a discutir a tecnologia educacional na escola. Moraes (1997) destaca todo o percurso histórico da Informática educacional no Brasil, apontando que desde a década de 1970 já existam iniciativas instrumentais para incorporação dos computadores nas escolas. No entanto, nesse período não é possível perceber o desenvolvimento de projetos além da forma máquina, o instrumento é fator determinante da qualidade do trabalho na educação, podemos aferir com isso que a tecnologia, a tecnologia educacional reificadas, traz sua raiz histórica que se manifesta de várias maneiras e, a incorporação do computador no ensino é somente uma vertente, pois a educação é um dos espaços recorrentes. A relação da tecnologia reificada, a distorção de seu conceito e a relação com educação fica nítido nos estudos de Silva Gildemarks (2005) que defende a tese de que a tecnologia, seus estudos, sua compreensão, sempre foi um problema para a educação, resolvida superficialmente muito mais a partir de uma visão instrumental do que humana, mas a tecnologia sempre se apresentou como um tema inquietante para a educação e não resolvido concretamente. Nessa lógica é coerente entender como ainda a discussão em torno das novas tecnologias, da tecnologia educacional alijada de uma concepção ampla de tecnologia igualmente está sem solução e condicionado a uma razão instrumental, poderíamos afirmar ainda, tecnicista. Para o autor o discurso das novas tecnologias não tem nada de novo, somente se reproduz numa nova couraça, mas que o dilema educação e tecnologia que, a priori deveria ser resolvido na pesquisa educacional, ainda está longe de acontecer. O autor defende a tese apoiando-se nos argumentos de Feenberg, sobre o necessário desvelamento da tecnologia a partir da concepção ampliada, da ambivalência da tecnologia, portanto, de uma possível perspectiva dialética ao que se apóia Feenberg questionando o determinismo em Marcuse. Para Gildemarks a educação não efetiva

³³⁸ Cf. em NISKIER (1993)

³³⁹ Cf. em Maria Cândida de Moraes. Informática Educativa no Brasil: Uma História Viva, Algumas Lições Aprendidas. In: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm> - Acesso em 19/09/2011.

um diálogo com a tecnologia, por isso se reproduz um fazer sem reflexão crítica. Na perspectiva ingênua do trabalho com tecnologia educacional a educação apenas se apropria das formas técnicas que a tecnologia pode servir e desconsidera sua humanização, nessa senda o que se apropria é sempre uma concepção de educação igualmente instrumental, tecnicista, nunca política. Daí que o discurso pedagógico do intelectual preso ao pensamento reificado resulte em fragmentação tanto da educação quanto da tecnologia, pois somente se percebe um espectro do todo, que nunca é a totalidade. Ao nosso entender tal inexistência da reflexão crítica, impede a visão da totalidade do processo e nessa lógica impera a pura instrumentalização das novas tecnologias, o que converge com o pensamento de Garcia-Vera já destacado no capítulo anterior. Isso traz consigo uma teoria unicamente instrumental da tecnologia e no caso da tecnologia educacional, subsumida ao uso de ferramentas, portanto, presa num período histórico marcado pelo pensamento pedagógico tecnicista, linear, fragmentado. A esse respeito a chamada tendência liberal tecnicista trouxe um apelo ao saber técnico e ao uso de recursos no ensino que impulsionaram a incorporação do assunto aos currículos de formação de professores já no antigo Magistério no Brasil desde a década de 1970, e por certo aos métodos de ensino e ao currículo escolar, durante toda a década de 1980, trouxe consigo uma perspectiva política presa ao argumento técnico unicamente. Na perspectiva de Libâneo (1984) o pressuposto tecnicista pode ser expressado da seguinte maneira:

...Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente”. Qualquer sistema instrucional [...] possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais de avaliação [...] O ensino da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em modelos sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisual, avaliação, etc., inclusive a programação de livros didáticos). (LIBÂNEO 1984, p. 29)

Para compreender melhor o contexto presente em relação a época com o qual se estendeu à escola Saviani (2008, p. 367-369) relata:

Com o advento do regime militar, o lema positivista "Ordem e Progresso" inscrito na bandeira

do Brasil metamorfoseou-se em "segurança e desenvolvimento". Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar velou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista.

Neste padrão de linha de montagem cabia ao professor modelar o aprendizado dos alunos, assim como o conteúdo curricular da escola. O que não difere do que se esperava e espera até hoje do modo de produção industrial, pois esse saber modelado e condicionado aos instrumentos ainda está presente nas práticas pedagógicas em escolas públicas. Portanto, professor e aluno subsumidos à condição de objetos, de engrenagens, de maquinaria e para isto todos os mecanismos e ferramentas mais eficazes se poderia disponibilizar. O que não é novo apontar que toda esta tendência ou Pedagogia tem sua demarcação no mesmo espaço-tempo que avança a industrialização no Brasil o que não difere de outros países. Pode-se, sem dúvida afirmar que se passou de uma escola nova, sob os discursos democráticos no país na década de 60 para uma escola-industrial na década de 70 e se mantendo até os dias atuais. Saviani (2008) refletindo sobre a pedagogia tecnicista e analisando o movimento editorial deste período destaca uma produção de Niskier de 1972 quando analisava a questão da tecnologia no ensino, a saber:

Embora uma tecnologia de ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só do que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional; 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhor a educação como instituição pública (SAVIANI, 2008, p. 217).

A partir desta contextualização Saviani demonstra que a pedagogia tecnicista, ou como apontam outros autores a tendência tecnicista, vai se construindo através das Leis, dos manifestos, das políticas educacionais do regime ditatorial e levando uma perspectiva de tecnicismo e produção em massa às escolas. No caos específico apontado por Niskier é visível que toda concepção de tecnologia educacional pautada no argumento da tendência tecnicista foi a de transformar a escola, através dos meios e da ação dos professores no uso dos meios,

perfeitos apertadores de parafusos, treinados – termo próprio do regime ditatorial – para cumprir funções já pré-definidas. Para Saviani (2008) as pedagogias tecnicistas são consideradas reprodutivistas e:

A educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2008, p. 383)

Portanto, para Saviani toda a pedagogia na década de 1970, período histórico de grandes avanços das discussões técnicas no ensino - daí a ideia da incorporação dos antigos recursos audiovisuais nas escolas e na formação de educadores - , ganha sustentação no ufanismo crescente do avanço da industrialização do país. Período esse arrolado e enfatizado nos estudos de Vieira-Pinto (2005), em destaque ao avanço da Informática e Cibernética submetendo o conceito de tecnologia ao avanço das máquinas. Continua o autor:

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. [...] Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2008, p. 383)

Muito embora existam vários estudos destacando a área da tecnologia educacional, como mais abrangente do que somente a utilização de recursos tecnológicos, aqui destacamos alguns, os estudos de Litwin (1997, 2006), Sancho (1998), Tedesco (org., 2004), Preto (2008), não se pode conferir em todos os estudos uma reflexão sociológica em torno da relação tecnologia educacional, novas tecnologias, TIC e a submissão ao sistema capitalista de produção, apontando e a mesma reprodução na escola do modo de produção industrial, tampouco com as novas ferramentas tecnológicas, pois não há reconhecimento e preocupação ampla em fazer essa conexão. O que propomos é pensar numa perspectiva crítica ao estudo da tecnologia educacional, das novas tecnologias, portanto, relacioná-la a uma visão sociológica, epistemológica que se reporta à base teórica em Marx e Lukács. Com efeito, entendemos que

tais estudos ampliam a visão do uso do computador, mas pautados ainda na relação máquina-ser humano e estrutura tecnológica, ainda almejamos uma visão mais ampla, histórica, crítica, política e, nessa senda podemos encontrar também em Freire (2000)³⁴⁰ algumas convergências, quando afirma que "a escolha de um recurso tecnológico é uma escolha política". Dever-se-ia dizer que seus estudos trazem nitidamente uma matriz crítica, a saber:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 102)

Portanto, carece ao estudo da tecnologia educacional, das novas tecnologias, das TIC, se aprofundar no caráter de que, se a educação é um ato político, e se a tecnologia educacional resulta em que a tecnologia está submetida à educação e não vice-versa, posto que não se pode esquecer em momento algum que tal tecnologia educacional é, igualmente e antes de mais nada, uma ação política. Importa antes de tudo a raiz pedagógica em que se baseia o trabalho com tecnologia educacional.

Por certo, torna-se fundamental, a partir de uma visão política da tecnologia educacional, entender que qualquer escolha não pode ser uma opção ingênua, mas (des)alienada, (des)reificada e que não submeta o uso dos recursos, e a escola ao modo de produção capitalista. Nos recentes estudos de Sancho (2006) podemos perceber um fragmento de preocupação incipiente com o caráter ingênuo, com a alienação que a utilização dos recursos tecnológicos na escola pode provocar, quando o que se percebe é somente um vazio pedagógico e epistemológico submetendo a escola ao modo de produção capitalista. Revela a autora:

...paradoxalmente, em diversos países coexistem programas de uso das TIC com o desenvolvimento de uma política educativa baseada em uma concepção de níveis de êxito que pouco tem a ver com a criatividade, expressão do próprio conhecimento e autonomia intelectual. De fato, está intensificando-se a legislação em matéria pedagógica com o conseqüente processo de desprofissionalização e alienação dos professores. Segue-se focando a avaliação nos resultados mostrados pelos alunos em provas padronizadas e afastadas dos contextos de ensino. (SANCHO, 2006, p.20)

Verificando que a educação, frente ao trabalho com as TIC pode seguir o rumo da

³⁴⁰ Embora, não um pesquisador especialista da área de tecnologia educacional conseguiu apontar caminhos amplos e coerentes, em relação à tecnologia e as novas tecnologias.

adaptação, assevera a autora:

O que mostra essa facilidade de adaptação das TIC às diferentes perspectivas sobre o ensino e aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem. (SANCHO, 2006, p.22)

É lícito supor que nessa reflexão a autora faz uma análise crítica ao uso das TIC que somente reproduzem modelos já muito bem assumidos historicamente pela escola há muitos anos e que a incorporação de novas ferramentas tecnológicas, desprovida de arcabouço pedagógico crítico, somente manterá o sistema como já existe, qual seja, um verniz de transformação ou uma metamorfose de aparência. Em outras palavras o que se faz é uma aparência de mudança e, no caso, específico do trabalho com os computadores nas escolas persiste a autora:

... a maioria dos programas institucionais de informática educativos centra seus esforços em dotar as escolas de computadores e, no melhor dos casos, oferecer cursos de formação aos professores para aprender a utilizar determinadas aplicações. Contudo, na maioria das vezes não consideram as necessidades das escolas, as limitações dos atuais currículos e os temas organizativos envolvidos no uso efetivo das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Isto significa que introdução das TIC na escola não promove formas alternativas de ensinar e aprender, pelo contrário, costuma reforçar as estruturas preexistentes do conteúdo do currículo e as relações de poder. (SANCHO, 2006, p.23)³⁴¹

Nesse aspecto as afirmações tratadas pela autora refletem o que, em certa medida, podemos encontrar em várias escolas brasileiras e o que perceberemos mais à frente com a pesquisa de campo. Constituindo esse cenário uma adaptação, reprodução, alienação e reificação perante o trabalho com as TIC a tecnologia educacional, portanto preso ainda a uma visão instrumental da tecnologia e da tecnologia educacional, a uma lógica tecnicista de ensino. Corroborando com o que afirmou Lukács, do comportamento contemplativo e da adaptação que o pensamento burguês assume. Em produção anterior Sancho (2002) traz um breve reflexão que reafirmar sua posição em 2006, destaca:

Relatórios recentes sobre as necessidades de aprendizagem na sociedade da informação enfatizaram, com algumas exceções, a importância das tecnologias digitais para responderem aos antigos e atuais problemas da educação. Em geral, esses relatórios e outros estudos, trabalhos e propostas relacionados com a necessidade, o imperativo ou a conveniência de usar as novíssimas tecnologias da informação e da comunicação no ensino nem sempre consideram suficientemente a realidade que circunda esse contexto. A força do discurso em torno das tecnologias da informação e da comunicação, minimiza ou esconde uma materialidade que resiste em desaparecer ou transformar-se, que se revela mais complexa e

³⁴¹ A pesquisadora fez uma análise em um projeto amplo na comunidade europeia o que lhe possibilitou algumas conclusões pertinentes.

persistente do que admitir o olhar oblíquo de quem busca a solução dos problemas humanos nas máquinas, apesar das contínuas evidências contrárias proporcionadas no cotidiano. (SANCHO, 2002, p. 28)

Parece acertado propor que uma visão política ao trabalho com a tecnologia educacional, as novas tecnologias, pressupõe repensar um arcabouço teórico histórico-crítico que supere a visão fragmentada, instrumental que a organização da aula em função das ferramentas insistem em manter no espaços das escolas, pois, submetidas estão à lógica produtiva da sociedade capitalista. Litwin (1997) considerando a tecnologia educacional como um corpo de conhecimentos que incorpora todos os meios ao alcance e submete a tecnologia educacional a uma perspectiva sócio-histórica, aponta a grande preocupação com uma visão além da instrumental, burocrática e tecnicista dos meios na escola, assim assevera:

Em nosso debate sobre Tecnologia Educacional hoje, ganham força as preocupações ideológico-políticas e ético-filosóficas como crítica e superação da marca tecnicista no momento de seus nascimento. Na análise da disciplina, desde o ponto de vista histórico, observamos que durante muito tempo se definiu Tecnologia Educacional, identificando-a com propostas tecnocráticas. Mesmo hoje em dia, costuma-se falar de modelo tecnológico quando na realidade se deveria estar falando de modelo tecnicista. É por isso que a preocupação desde o ideológico-político se torna fundamental no reconhecimento dos fins subjacentes, nas diferentes propostas de Tecnologia Educacional. (LITWIN, 1997, p. 13)³⁴²

Propõe-se com isso pensar num conceito amplo à Tecnologia educacional numa perspectiva crítica que possa servir de base ao trabalho pedagógico do professor ante os diferentes ambientes e situações vivenciadas, mas coerentemente ancorado numa perspectiva histórico-crítica, a saber:

A tecnologia educacional como campo de estudo da educação, pautada numa perspectiva social e histórico-crítica da tecnologia e da educação tende a colocar o sujeito no centro do processo de transformação da realidade, supera uma visão alienada e reificada da tecnologia e dos sujeitos, posto que constitui um campo de estudos embasado na teoria que questiona e se contrapõe ao avanço da sociedade capitalista e a submissão do modo de reprodução escolarizado e matematizado frente ao uso dos diferentes recursos tecnológicos. Trata-se de pensar que a educação, através do uso das ferramentas tecnológicas deve permitir educar sujeitos históricos-revolucionários e nega-se a submissão da escola como mercadoria a serviço dos interesses capitalistas. Portanto, reconhecer a contradição e a mediação como categorias fundamentais de análise contrapondo-se aos estudos lineares dos recursos

³⁴² Apud Maggio (1997) O campo da Tecnologia Educacional: algumas propostas para a sua reconceitualização. In.: LITWIN, Edith. Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

tecnológicos e das novas tecnologias introduzidas nas escolas.

Nesses termos se faz fundamental repensar a tecnologia educacional pautada na concepção ampla de educação que por sua vez identifica a matriz ideológico-política da tecnologia na educação e que proponha caminhos à superação da visão fragmentada, tecnicista e submissa à economia de mercado.

3. *O hieróglifo da Tecnologia Educacional: reificação e superação*

Já ressaltamos que em Lukács é perceptível que a relação reificação e sujeito histórico é fator determinante para entender amplamente a relação capitalismo e modernidade. Posto que seus argumentos sugerem muito além, nos apontam categorias inerentes ao estudo do fenômeno da reificação, categorias essas que quando amplamente estudadas revelam uma ampliação do fetichismo da mercadoria, também na visão ampla da Ontologia do ser social³⁴³ a partir do estudo da mercadoria, pois a existência do ser e sua produção através do trabalho, resulta em sua expressão social, demonstra a construção social do ser em relação ao mundo tecnológico também. Um ser social que produz, condiciona-se ao trabalho no modo de produção capitalista, mas enquanto sujeito histórico também pode superar a reificação. Em Burris percebemos um resgate da teoria lukacsiana e a relação necessária às novas tecnologias atualmente. A análise de Burris, além de resgatar a reificação em Marx e Lukács demonstra a mercantilização da educação, da escola, de seus sujeitos que utilizam diversos recursos tecnológicos. Não ter a consciência que a tecnologia em si, quando submetida unicamente aos interesses do capitalismo se reifica, sendo, por certo, a evidência de que a consciência reificada, do sujeito alienado, está enraizada nos interesses do capitalismo de mercado. Tal consciência não se resume a mera contemplação da incorporação dos recursos tecnológicos nas escolas, mas a necessária consciência histórica enfatizada em Lukács³⁴⁴. Em outras palavras, não é possível trabalhar mecanicamente com os artefatos tecnológicos nas escolas, torna-se

³⁴³ Para Lukács (2010), o aprofundamento teórico da ciência como subserviente ao capitalismo e sua matematização não ajuda o desvelamento do ser social - base de toda a sua discussão teórica, ou seja, a natureza do ser social - pois para esse pesquisador, compreender o ser social significa compreender os complexos de sua totalidade. Portanto, compreender a partir de Lukács o fenômeno da reificação implica no reconhecimento da existência do ser em sua interação e inter-relação, dinamizando todo o processo de socialização do homem. Podemos aferir com isso que o estudo da reificação em Lukács é um desvelamento da socialização do ser humano no mundo. Daí que a reificação em Lukács não se limita a decodificar a estética marxista, mas se aprofunda na existência do ser humano histórico e o reconhecimento de sua socialização, portanto, a importância do retorno a teoria em Marx.

³⁴⁴ A consciência histórica para Lukács supera a racionalidade técnica, pois trata-se do engajamento na prática e ação transformadora no mundo.

fundamental sua problematização à luz de uma teoria que revele os sujeitos no contexto da totalidade histórica. Daí que se torna importante evidenciar que o estudo da tecnologia educacional, quando unicamente instrumental e afastado de uma concepção ampla de sociedade e desenvolvimento tecnológico resulta em uma capa reificada. Portanto, assim, como aponta Nobre (2001)³⁴⁵ o que surge disso é um eterno hieróglifo, pois se não se reconhece a reificação, dificilmente se reconhece a consciência reificada e como um ciclo de reprodução, tampouco se percebe a possibilidade de superação da reificação e da tecnologia educacional submetida aos interesses do capitalismo. Nos estudos de Vieira-Pinto (2005), percebemos a grande falácia que é a submissão da tecnologia à condição de objeto, sua reificação é de interesse da própria sociedade capitalista que coisifica as relações sociais, a tecnologia em si, em sua essência para o autor não é uma coisa, mas somente os seres humanos a partir de suas relações podem reificá-la; por si só a tecnologia não pode escravizar ou libertar.

Como pudemos entender a mesma discussão é encontrada nos estudos de Gama (1986) e Vargas (1994) que situam a tecnologia como um processo profundamente humano, portanto, a sua coisificação, em máquinas, artefatos, que desloca seus sentido amplo de processo. Fragmentar o estudo da tecnologia educacional como se essa área de estudo tivesse vida própria - desconectado de uma dimensão ampla de tecnologia somente revela a capa reificada que divide aparência de essência. Aparência quando se tem a intenção unicamente de usar recursos tecnológicos para enriquecer uma aula, desconhecendo e ignorando a necessária reflexão crítica que deve ser feita em torno do caminho percorrido do recurso até chegar à escola, sua história – a dos recursos tecnológicos – se torna fundamental para perceber um pouco da aparência das coisas. Não obstante a isso, o que propõe o estudo significativo de Lukács é demonstrar que sem uma consciência de classe, histórica não se pode revelar a totalidade do processo de exploração no capitalismo moderno, nesses termos, não se pode chegar à essência do processo tecnológico negando a aparência inerente à produção das coisas, dos recursos tecnológicos; não é possível trabalhar com a tecnologia educacional, as novas tecnologias, a partir de uma visão fragmentada, ingênua das relações mercantilizadas pelo capitalismo atualmente. Diferente disso surge um olhar e prática ingênuos tanto de professor como de alunos. Não fosse somente isso podemos perceber a invisibilidade gritante da coisificação da tecnologia

³⁴⁵ Nobre se aprofunda no estudo de Lukács sobre a reificação.

e que, por sua vez dificulta o desenvolvimento de um trabalho mais crítico, mais colado à uma concepção de sujeito histórico apontado em Lukács. Tal invisibilidade podemos aferir resulta na consciência reificada, da liberdade reificada apontada nos estudos de Lukács.

A consciência do sujeito histórico e, quando relacionamos à educação tal sujeito se liga à função professor e aluno, sujeitos reificados por um mundo que submete a utilização dos diversos recursos tecnológicos à pura instrumentalização, mecanização. Sujeito reificado professor que, sem visão de totalidade do processo histórico, trabalha individualmente suas práticas pedagógicas descoladas da coletividade da escola, de seus pares; não há em sua prática uma visão de coletividade³⁴⁶. Ora se a escola imersa numa sociedade capitalista se utiliza de diversas ferramentas tecnológicas sem problematizá-las logo fica evidente o caráter mercadológico que a tecnologia educacional evidencia, portanto, se reificam, escola, tecnologia educacional, professor e aluno. Focar no estudo da mercadoria para desvelar o sistema capitalista de produção, já foi revelado no início da discussão de Marx em *O Capital*, demonstrando a necessária análise da totalidade concreta para apontar a singularidade nas relações na sociedade a partir de um mundo invertido onde coisas têm lugar de pessoas e pessoas são coisificadas. No entanto, reconhecer a escola, o professor, os alunos reificados, verificando suas práticas alienadas no trabalho com tecnologia educacional carece de aprofundamento teórico. Portanto, quando se opta em estudar o sujeito histórico é fundamental pensar em que contexto social se insere tal sujeito.

O sujeito histórico (professor ou aluno) a que convocamos à reflexão é aquele que está imerso num mundo tecnológico que se estende no interior das escolas, e define relações sociais, através das máquinas, portanto, um sujeito coletivo. Garcia-Vera (2000) nos instiga a repensar o estudo da tecnologia educacional a partir da concepção histórica, tão enfatizada na discussão em Lukács e caudatária da visão marxista da história. Assim como Burris, Garcia-Vera enraíza sua discussão a partir de uma visão mais ampla do desenvolvimento tecnológico e em que medida isso se concretiza na educação. Em outras palavras, não é possível pensar um trabalho com tecnologia educacional, das novas tecnologias desconectada de uma perspectiva ampla dos sujeitos no interior das escolas. Sujeitos esses igualmente reificados pelo endeusamento ou pela negação da tecnologia na educação como frisado na pesquisa de Gildemarks com base em Feenberg. Se aprofundar

³⁴⁶ Essa interpretação deriva de parte da pesquisa de campo que trataremos mais à frente e, em que se pode perceber o comportamento isolado do professor nos espaços escolarizados diante do trabalho com tecnologia educacional.

no estudo da reificação significa revelar que a capa reificada esconde uma mercantilização da educação em torno do uso mecânico, alienado e fragmentado de variados recursos tecnológicos. Portanto, sem uma dimensão histórica do estudo dos recursos tecnológicos é difícil superar a consciência reificada e reconhecer o sujeito histórico, pensante e não fragmentado pelo uso mecânico de diversos e avançados equipamentos que podem esconder uma escola, professor, aluno submetidos aos interesses e as artimanhas para a manutenção da sociedade capitalista de exploração.

Com efeito, a negação ou o endeusamento da tecnologia educacional é perceptível nos estudos de Gildemarks (2005), com base em Feenberg a despeito da ambivalência da tecnologia, pois trata-se de entender que o estudo da tecnologia sempre foi um problema para a educação, daí a dificuldade de (des) reificar, como apontado em Feenberg no primeiro capítulo dessa pesquisa, a tecnologia ou mesmo a tecnologia educacional, pois é perceptível o apego as discussões instrumentais da área. Ao analisar ambivalência da tecnologia Feenberg (2002) utilizará o computador como objeto de estudo e arrola:

Comentários iniciais sobre o papel do computador na sociedade projetaram ou cenários otimistas de salvação social ou pesadelos de negação da utopia. Os otimistas argumentavam que os computadores poderiam eliminar a rotina e o trabalho árduo e, ainda, democratizar a sociedade. Os pessimistas argumentavam, ao contrário, que os computadores levariam milhões ao desemprego. (FEENBERG, 2002, p. 91)

Ao olhar do pesquisador ainda há uma terceira via em que o uso do computador nem é mal nem é bom, mas ambos. Portanto, podem ser usados para propósitos negativos ou positivos. Na mesma reflexão da tecnologia nem é boa ou ruim, mas do uso, de como os seres humanos a conduzem. No entanto, o autor alerta para a grande mercadoria virtual que pode se transformar o trabalho com computadores, sem uma reflexão crítica, tornando o mundo *online*, por exemplo, como grande meio de comunidades de consumo. Gildemarks, lembra contudo que tal ambiguidade se configura com a ênfase em três aspectos perceptíveis no estudo de Feenberg, a saber: a 'empolgação' que está inerente em sua leitura inicial da relação educação e tecnologia; o 'ceticismo' numa segunda fase do autor, pois demonstra com a tecnologia educacional veio historicamente se desenvolvendo, sobretudo pelo seu caráter mercadológico, visualizado também pelos argumentos de muitos empresários da educação e, por fim, Feenberg, ao olhar de Gildemarks retorna a um 'otimismo' em que demonstra estar evidente na fase em que alguns intelectuais mais críticos, começam a contribuir com as áreas da tecnologia educacional. Nessa fase começa um diálogo entre uma teoria crítica da

tecnologia, da educação e, da democratização da tecnologia, demonstrando uma posição nem tecnocrática, nem romântica, mas que somente é possível advir de uma teoria crítica da tecnologia que possa descortinar sua ambivalência e sua submissão ao mundo capitalista, buscando outros caminhos, de uma mediação crítica por exemplo. Na tese de Gildemarks (2005, p. 232), o autor somente lembra que Feenberg já alertara para a "necessidade de se tomar cuidado com a inserção das novas tecnologias no campo educacional".

A partir dessa breve reflexão é possível perceber que o entendimento da reificação é fundamental à superação da ação alienada do professor no trabalho com tecnologia educacional. O fascínio da tecnologia educacional, sem olhar crítico resulta numa sublimação do processo de exploração, opressão e submissão do trabalho docente a lógica do capitalismo de mercado, haja vista, que a invisibilidade que o recurso tecnológico, seus produtos é objetivo da exploração capitalista, pois quando a mercadoria está acima da condição humana, resulta na reificação das relações sociais; tudo isso provoca ao que Lukács aponta a 'liberdade reificada' onde sujeitos pensam que têm o poder sobre as coisas, mas no entanto, as coisas detém o poder sobre suas escolhas. Em outras palavras, não entender a totalidade do processo tecnológico, suas implicações até chegar um recurso tecnológico nas escolas, utilizando mecanicamente os artefatos produz o véu que encoberta o verdadeiro significado e objetivo da mercadoria, da ferramentas tecnológicas no interior das escolas; a histórica lógica da escola como escala de produção industrial.

Revelar as manifestações que o fenômeno da reificação pode desvelar no trabalho com a tecnologia educacional na escola se torna necessário a todo o educador progressista revolucionário, comprometido com a superação da reprodução educacional que submete o estudante a instrumentalização da máquina, sem leitura crítica do processo histórico, criando um fascínio pela máquina e, em certa medida, possibilitando perceber somente a aparência das coisas, não a essência do processo tecnológico submetido à produção capitalista. Não se trata, contudo, de negar a evolução das ferramentas tecnológicas e sua possibilidade de aplicação nas escolas, pois seria considerar um determinismo puro e acabado, mas de perceber as correlações e reproduções das propostas de trabalhar com tecnologia educacional que estão circunscritas às máquinas, às mercadorias, condicionando os sujeitos que fazem da escolas pura coisificação. Nesse sentido, que se propõe é romper com a pura instrumentalização e buscar alternativas mais emancipadoras no trabalho com tecnologia educacional, que perceba além das máquinas, além da aparência das coisas. Trata-se ainda de

pensar que o que está velado é o hieróglifo da tecnologia educacional, qual seja, justamente não se considerar a sua dialética, a sua capa reificada e o caminho à superação, criando novas formas de trabalho que superem a visão determinista e opressora que a produção capitalista provoca na submissão da tecnologia educacional à produção de mercadorias, daí a necessidade de pensar coletivamente a ação dos sujeitos que fazem a escola para romper com o véu que encobre a aparência da tecnologia educacional.

Como efeito, autores que conceituam as novas tecnologias e suas abordagens desvinculadas de uma percepção ampla de tecnologia, portanto instrumental, sem um fundamento epistemológico à luz de teorias que provocam a reflexão da totalidade, à nossa leitura somente corroboram com a liberdade reificada, o pensamento burguês reificado, a estrutura da reificação e as demais categorias no estudo do fenômeno da reificação tão detalhadamente enfatizada em Lukács, mas completamente obnubilada nos estudos da tecnologia educacional, das novas tecnologias nos espaços escolarizados.

4. *Uma perspectiva crítica à Tecnologia Educacional e às NTIC*

Das categorias estudadas diante do fenômeno da reificação um esperançoso Lukács vai percebendo caminhos à superação, daí a nossa insistência em buscar caminhos além da visão fragmentada, reificada que a tecnologia, a tecnologia educacional, as novas tecnologias ou as NTIC (novas tecnologias da informação e comunicação), provocam ao olhar do sujeito ingênuo, do intelectual preso a liberdade reificada. Com efeito, a sociedade tecnológica pode, dependendo de como é encaminhada, impulsionar as relações humanas à razão do sistema econômico capitalista, para isto cria alternativas de manutenção das contínuas relações de compra-venda-consumo-exploração. No entanto, é igualmente verdade em que na mesma medida este ciclo consumo-exploração poder ser continuamente reproduzido, pode ser desconstruído para uma outra concepção de sociedade tecnológica. É tão verdade que ao depositarmos as possibilidades dos dois caminhos à razão da ação humana, perceberemos que ao mesmo tempo em que o ser humano tem a máquina e pode utilizá-la, pode criar outra máquina, pode repensar seu modo de usar e como isto influencia em sua vida cotidiana, pode ainda escolher outro artefato que não seja tão degradante ao meio ambiente, tão explorador de mão-de-obra do trabalho humano, enfim, tem a possibilidade de mudança.

Acreditamos que isto somente é possível através de um processo histórico crítico da educação. Parece acertado dizer que não é qualquer educação, somente aquela cujos pressupostos epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos têm a emancipação como premissa e uma formação crítica e política, e, neste contexto, que se proponha a descortinar o processo de avanço tecnológico, para problematizar os benefícios e malefícios que a tecnologia trouxe à humanidade. É possível pensar que os estudos sobre as concepções críticas da tecnologia podem ajudar nesta (des) construção e aqui vamos direcionar o olhar às ideias centrais de alguns pesquisadores. Num primeiro momento podemos entender que pelo avanço das sociedades capitalistas há um determinismo tecnológico evidente, qual seja, a tecnologia serve a somente alguns objetivos, o da exploração e reprodução do capital. Grosso modo, este determinismo tecnológico é resultado do avanço das sociedades cuja economia tende a definir modelos de exploração contínua do processo de produção. Neste sentido, o ciclo entre exploração contínua do trabalho humano cresce na medida em que avança o desenvolvimento tecnológico. Na concepção marxista este determinismo tecnológico é sobremaneira a essência e mutação do capital, mas também o seu contrário, pois ao depositar no sujeito a mudança de sua própria condição social Marx desperta para o reconhecimento da ambivalência da tecnologia. No entanto, as consequências sociais do avanço tecnológico são decorrentes do processo de avanço das sociedades capitalistas. MARX (1980, p. 40 e 41)³⁴⁷ recorre a este argumento da seguinte maneira:

Para o capital, o desenvolvimento do meio de trabalho em maquinaria não é absolutamente nada fortuito; ele é transformação histórica dos instrumentos de trabalho tradicionais em meios adequados à forma capitalista. A acumulação do saber, da habilidade, bem como de todas as forças produtivas gerais do cérebro social, são então absorvidas no capital que se opõe ao trabalho; a partir daí, elas surgem como propriedade do capital, ou mais exatamente do capital fixo, na medida em que entra no processo de trabalho como um meio de produção[...] O conjunto do processo de produção já não está, então, subordinado à habilidade do operário; tornou-se uma aplicação tecnológica da ciência...

Para Marx os mesmos sujeitos que determinam a tecnologia subserviente ao capital são os mesmos sujeitos que podem libertar tais condições, pois para o autor 'a libertação dos oprimidos será obra deles mesmos'. Posto que os sujeitos que aqui nos referimos são os sujeitos trabalhadores que detém a força de trabalho, mas que inconscientemente, pelo trabalho ajudam na manutenção da tecnologia submissa ao capital. Assim sujeitos precisam estar acima da lógica das máquinas e, por certo, da lógica capitalista. Da reflexão dialética em

³⁴⁷ Afirmações que fazem parte da obra "Grundrisse" de Marx.

Marx se percebe o lugar das máquinas e dos homens no desenvolvimento tecnológico, a saber³⁴⁸:

A natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, nem estradas de ferro, nem telégrafos elétricos, nem máquinas automáticas de tecer, etc.; isso são produtos da indústria humana, da matéria natural, transformada em instrumentos da vontade e da atividade humanas sobre a natureza. São instrumentos do cérebro humano, criados pela mão do homem, órgãos materializados do saber.

Dessa perspectiva em Marx deriva toda a condição humana embutida no processo tecnológico, mas cercada de valores, vontade, necessidade. Com efeito, a maioria dos autores que apontamos até o momento destacam, como já enfatizado em Marx, o ser humano não objeto da dominação da tecnologia e do capitalismo. Com efeito, não é possível pensar em superação do processo de reificação sem reconhecer as manifestações da alienação e com isso o papel dos sujeitos históricos se torna imprescindível. No entanto, o sujeito que propomos relacionar à tecnologia educacional é o mesmo sujeito histórico e revolucionário, portanto, com consciência de classe apontado em Lukács. Nesses termos tal sujeito não prescinde da formação política, mas incorpora perante a ação consciente. Daí que a consciência do sujeito depende também da consciência de classe e de organização política enquanto imerso nas relações de produção.

No entanto, é pertinente lembrar que pela própria natureza o ser humano se constitui de um saber, assim, questionar sua própria condição de vida e tentar modificá-la para algo mais equilibrado também é um movimento de contradição que se faz na mesma medida em que cresce a exploração de mão de obra para o trabalho, da expropriação do conhecimento do trabalhador transformando todas as relações sociais em relações de mercado. Daí os apontamentos de vários autores que, com base na perspectiva dialética em Marx revelam que os sujeitos fazem história, portanto, somente os sujeitos histórico revolucionários podem transformar a mera reprodução capitalista identificada no trabalho com tecnologia educacional para uma alternativa de superação da própria reificação da tecnologia como instrumento de dominação ou instrumentalização. Nossa reflexão parte da crença no sujeito-humano, ator principal do processo tecnológico e, portanto, aquele que determina as condições sociais também. Neste contexto, reconhece-se a possibilidade do determinismo tecnológico, mas é necessário problematizá-lo, haja vista, que o ser humano na mesma

³⁴⁸ Ibid, op. cit., p. 52

medida em que pode reproduzir modelos de desigualdade também pode construir outro espaço social.

Para justificar uma leitura mais ampla da tecnologia urge apoiar-se em estudos que tragam à tona a concepção de totalidade de desenvolvimento social e tecnológico. Apoiando-se nos estudos sobre Sociologia da tecnologia atualmente encontramos uma vertente significativa à superação de modelos deterministas e instrumentais ou ainda de reprodução do uso pelo uso do recurso e/ou da reificação da tecnologia.

Para Feenberg (1991) o olhar e o estudo crítico da tecnologia dependem na mesma medida do avanço das sociedades democráticas e, sobretudo, da crença no sujeito como cidadão participante da construção das políticas tecnológicas em cada país. O sujeito consciente e ativo no processo, resgata o ideário de Marx, corrobora com os estudos de Lukács, e transcende o tempo nos estudos de Harvey, Mészáros, Garcia-Vera, Burris, Kosik, Nobre, Adorno e Horkheimer, Vieira-Pinto, e outros arrolados anteriormente. É possível aferir com isso, que tecnologia está diretamente relacionada ao campo político e de luta de classes, superando, assim, a visão do determinismo tecnológico. Assim Feenberg aponta (p. 3)³⁴⁹ “... a nova Sociologia da tecnologia não oferecia uma metodologia frutífera e argumentos fortes contra o determinismo tecnológico que poderiam ser empregados para apoiar a ideia de mudança democrática na esfera técnica. Minha abordagem é informada pelos estudos tecnológicos contemporâneos e, desse modo, alcança um nível de concreticidade que Marcuse não logrou em sua obra. [...] Portanto, eu a chamarei de “teoria crítica da tecnologia”

Para descrever o conceito amplo a que trata da tecnologia, aborda da seguinte maneira:

A tecnologia é um fenômeno de dois lados: um o operador e no outro o sujeito. Quando tanto o operador quanto o objeto são seres humanos, a ação técnica é um exercício de poder. Onde, mais à frente, a sociedade aparecer organizada em torno da tecnologia, o poder tecnológico torna-se a forma básica de poder na sociedade. [...] O exercício do poder técnico produz resistências de um novo tipo imanente aos sistemas técnico unidimensional. Os que são incluídos no processo projetado eventualmente notam as conseqüências indesejáveis das tecnologias e protestam. Abrir a tecnologia a uma extensão mais ampla de interesses e propósitos poderia levar ao seu replanejamento a uma maior compatibilidade com os limites humanos e naturais da ação técnica. Uma transformação democrática de baixo pode encurtar as curvas de feedback das vidas humanas e da natureza danificadas e orientar uma reforma radical da esfera técnica. (FEENBERG, 1991, p. 5)³⁵⁰

É neste sentido que o autor provoca a reflexão crítica da tecnologia centrada na

³⁴⁹ Tradução do texto original “*Critical theory of technology*” pela equipe de tradutores do Colóquio Internacional “Teoria crítica e educação”, Unimep, UFscar, Unesp, 1991.

³⁵⁰ Id

participação dos sujeitos, na formação política, corroborando com os vários autores já tratados nessa pesquisa.

Outra análise que trata dos conceitos de ciência e tecnologia, que desvela o *status quo*, das relações de poder daqueles que fazem pesquisa em ciência e tecnologia encontra-se os estudos de GORZ (1979), corroborando com a discussão que Lukács ressalta da 'ciência burguesa reificada'. O pesquisador nos relewa que o caráter da ciência e dos pesquisadores ocorre de três modos, a saber: “a definição do campo da natureza da ciência; da linguagem e dos objetos da ciência; do conteúdo ideológico implícito na ciência”. Na primeira definição considera que a nossa sociedade nega a etiqueta de ciência e científico a capacidades e ofícios que não estejam integrados as relações capitalistas, portanto, habilidades e conhecimentos exógenos ao capital não se incluem dentro da cultura dominante; com respeito à linguagem e aos objetos afirma que o método de ensino, e os programas em conjunto estão planejados de tal forma que a ciência é inacessível para todos com exceção para uma minoria privilegiada. Por fim, trata do conteúdo ideológico da ciência que resulta em prática à sociedade capitalista, através da divisão do trabalho que reflete na linguagem, a definição e a divisão de suas disciplinas, assim para definir quais assuntos estudar e outros que não são tão importantes. Com isso a reflexão em Lukács ganha espaço, pois ao tratar da ciência burguesa reificada propõe justamente uma superação do conhecimento científico fossilizado, contemplativo e reprodutor do ideário capitalista.

É possível ainda, no pensamento de Pinch (2008) evidenciarmos a construção de artefatos sob uma ótica de construção social. O autor nos propõe olhar a tecnologia pela premissa do construtivismo social e entender que esta se faz pela intervenção humana é verdade, mas, sobretudo, pelas relações sociais decorrentes de cada período histórico desvelando, ciência e tecnologia como uma construção social. Nesta ótica, trata os artefatos tecnológicos como construções sociais. Assim descreve: “a sociologia da tecnologia é um campo embrionário sem tradições de investigação bem estabelecidas. A aproximação que traçamos especificamente (CST)³⁵¹ está ganhando impulso, está em suas primeiras etapas empíricas”. Para Pinch o desenvolvimento de artefatos tecnológicos³⁵² é descrito como uma alternativa entre variação e seleção. Assim, todo o estudo de artefatos consiste em entender a partir de um modelo multidirecional levando a uma cadeia complexa de produção de todo

³⁵¹ O autor se refere aos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade.

³⁵² Aqui entendemos objetos, recursos tecnológicos.

artefato tecnológico e não linear para daí relacionar a dialética e complexidade das intervenções sociais a criação de recursos tecnológicos. Problematicando a partir dos estudos CST, a construção dos artefatos o autor descreve: “... os artefatos tecnológicos são construídos e interpretados culturalmente; em outras palavras, deve mostrar-se a flexibilidade interpretativa dos artefatos tecnológicos. Não queremos dizer com isto que existe flexibilidade somente no modo em que a gente pensa ou interpreta os artefatos, mas também que existe flexibilidade no modo em que os artefatos são projetados...” Nesta ótica Pinch afirma que o modo como os artefatos, ou recursos tecnológicos desenvolvidos são flexíveis é porque, certamente, as intervenções sociais por inúmeras razões transformam os projetos tecnológicos.

Em convergência com as ideias amplas de Pinch sobre tecnologia e construção social, podemos relacionar a especificidade dos estudos de tecnologia educacional com base em Garcia-Vera (2000). Para este autor, que trabalha na perspectiva educação-trabalho-tecnologia e formação de educadores, é fundamental uma superação de modelos que atendem a exploração capitalista e limitam a prática pedagógica de educadores à instrumentalização de recursos tecnológicos e transitar por uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento tecnológico, possibilitando aos professores, por exemplo, uma interpretação histórico-crítica da escola e do uso da tecnologia educacional. O autor destaca que é imprescindível à formação de educadores se ocupar de uma análise mais apurada e séria de desenvolvimento tecnológico, desvelando assim, os processos de reprodução capitalista e de que modo a sociedade tecnológica vai alimentando a reprodução, através do trabalho alienado docente. Propõe a discussão da área de tecnologia educacional a partir do que é imprescindível incorporar à formação docente. Assim, descreve:

... é necessário partir de uma conceituação de tecnologia, porque penso que o substantivo destes conteúdos tem que estar relacionado com os significados implícitos em sua conceituação [...] Para a incorporação dos estudos de tecnologia na formação de educadores descreve o que considera fundamental: “penso que uma das vias para concretizar é apresentando a tecnologia não somente através de seus produtos tecnológicos, mas de uma metodologia da mesma; não somente como plano de ação a executar, desprovidos de justificativa, mas antes dos anteriores elementos significativos, apresentando-a unida ao conhecimento que fundamenta e recorre os conflitos, motivações e interesses que a originam e que problematizam seu desenvolvimento. (GARCIA-VERA 2000, p.168-168)

Para tanto propõe caminhos ao estudo da tecnologia educacional e das novas tecnologias, a partir da inserção na formação dos professores de discussões para além da máquina, da instrumentalização, superando a submissão à produção capitalista, e

problematizando-a, enfatiza: "o desenvolvimento tecnológico como um núcleo de conteúdos respectivos à tecnologia educacional e novas tecnologias aplicada a educação"³⁵³. O autor sugere que é fundamental reflexões a respeito na formação dos professores no sentido de: “o que deve saber o professor sobre tecnologia e desenvolvimento; que produtos tecnológicos precisam ser apresentados através da história de sua origem; como se deve usar este conhecimento tecnológico para favorecer o desenvolvimento da humanidade, para construir uma sociedade melhor e para desenterrar alguns dos malefícios vividos por homens e mulheres”. Aponta que o desenvolvimento tecnológico seja um núcleo dos conteúdos das áreas de tecnologia educacional e das novas tecnologias aplicadas à educação, assim também possibilitando um estudo sobre as desigualdades sociais oriundos do processo tecnológico e as possibilidades de inclusão (Garcia-Vera 2001). Parece acertado dizer que sua perspectiva sobre o estudo da tecnologia educacional se reporta à visão de totalidade em Marx, à superação da reificação em Lukács quando propõe especificamente o estudo e a problematização das ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino. No entanto, é necessário avançar nessa questão e pensar numa mediação tecnológica a partir de uma visão histórico crítica à tecnologia educacional. Mediação essa que muitos dos autores aqui tratamos também consideram à luz da mediação dentro do processo capitalista apontada em Marx e Lukács. Considerar dessa forma a escola como campo de contradição. Em outras palavras, resgatar a raiz histórico crítica em Marx e revelar os caminhos ante o avanço da tecnologia na escola torna-se fundamental, pois como aponta Manacorda (1991, p. 95): ... a pedagogia em Marx é a mais adequada para enfrentar o mundo essencialmente tecnológico justamente porque considera a totalidade do processo e suas contradições à busca do homem unilateral". Trata-se de pensar que sua proposta pedagógica contextualiza o processo tecnológico como evolução social do ser humano e não como evolução exclusivamente técnica.

Como, então, possibilitar que na proposta das Diretrizes³⁵⁴, mesmo que mínima, haja a preocupação com a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares? Entendemos que a apropriação da área específica da tecnologia educacional ainda pode limitar esta abordagem que necessita de discussões e intersecções mais amplas, pois ainda demonstra uma fragmentação da ciência,

³⁵³ Ibid, op. cit., p. 171

³⁵⁴ Apontamos nesse momento em face das discussões fragmentadas acerca das diretrizes curriculares nacionais DCS (Diretrizes Curriculares Nacionais, (2005) e do atual Plano Nacional da Educação (2011.) em que a visão da tecnologia educacional e das novas tecnologias tem um caráter puramente instrumental.

instrumentalização da tecnologia e reificação do sujeito.

Por outra ótica podemos pensar que é inevitável observar ao redor de nosso contexto e não atentar ao grandioso avanço tecnológico empreendido pelo esforço do ser humano em se construir pelo trabalho e caminhar sempre na utopia (in)certa de desenvolvimento e progresso. No mesmo compasso é inevitável não observarmos a subjetividade trazida por todo o avanço tecnológico na humanidade e impossível ainda é negar que toda a imagem tecnológica real ou virtual que nos deparamos atualmente é fruto também de um processo educacional. Portanto, a dicotomia entre benefícios e malefícios da tecnologia deve ser instrumento constante dos estudos pedagógicos, pois se trata de uma necessidade emergencial em face do avanço e da intensificação do capitalismo de mercado internacional.

Nos remetemos a priori em pensar que este (in)sucesso tecnológico – neste caso colado ao possível sinônimo (in)certo - foi, é decorrente da capacidade inestimável do ser humano em se comunicar e materializar o pensamento em objeto tecnológico, quer seja, em computadores quer seja em mecanismo hoje tão complexos como os computadores mais avançados ou a nova concepção de TV digital por exemplo, mas também a sua dificuldade de ir além do uso pelo uso, da criação de instrumentos tecnológicos, da razão instrumental. Não se pode negar aquilo que é visível aos olhos, no entanto, torna-se fundamental observar além do que o objeto nos proporciona, além da usabilidade permitida pelos mais modernos computadores e o que os mais inteligentes canais de TV fornecem de informação. Em outras palavras é possível afirmar ser fundamental que a escola se permita problematizar além do objeto que possibilita aos educandos e educadores explorem. Exige-se escolhas pedagógicas conscientes, não por modismos impostos a priori pela presença dos fantásticos recursos tecnológicos ao olhar alienado - ou na consciência ingênua apontada em Vieira Pinto à luz da alienação em Marx e a consciência reificada em Lukács - daqueles que tudo aceitam como verdade absoluta, mas muito além disto, pela constatação de que o processo de ensino e aprendizagem e a concepção de trabalho pedagógico estão em xeque sobremaneira. Significa apontar que no atual contexto influenciado pelas profundas transformações tecnológicas e da comunicação, a escola se depara com outro perfil de aluno que já tem expectativas mais complexas em relação a escola e, portanto, sente – mesmo que ingenuamente – uma autonomia para fazer e desfazer seu próprio aprendizado e, portanto, espera que a escola possa lhe mediar nesta questão para encontrar um razão maior que o mantenha neste espaço ou que, mesmo o docente possa falar a mesma linguagem.

Escola, ensino e aprendizado já não podem ser pensados numa ótica linear e, tampouco o trabalho pedagógico com as TIC, as novas tecnologias, que da constatação da complexidade das formas de aprender, das profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, já não se sustenta a partir de uma prática pedagógica tradicional e cega as interferências concretas que os meios de comunicação e a tecnologia invadem o modo de viver e pensar da sociedade, do educando. Por outro lado e, pensando na interferência concreta no aprendizado dos alunos, compreende-se, como Jaquinot (2008) já afirmou que, por mais que educandos tenham o domínio dos mais modernos aparatos tecnológicos não significa que tenham o entendimento de sua complexidade, portanto, carecem de análise crítica. Dever-se-ia dizer que isso é inerente à concepção burguesa da consciência reificada, da liberdade reificada apreendida em Lukács. Corroborando com esta ideia da inserção da tecnologia no espaço escolar Armstrong (2001, p. 22)³⁵⁵ já destacou a problemática evidenciada quando a tecnologia educacional somente serve como aporte aos interesses econômicos e, portanto, deixando as questões pedagógicas em última instância, destaca: " A cada ano, por exemplo, o exército gasta em pesquisa de tecnologias educacionais tanto quanto o Departamento de Educação gastou em um quarto de século". Corroborando com a mesma reflexão da realidade norte-americana, o da escola submetida a um tipo de '*branding*' da aprendizagem Klein (2004) destaca:

O fato de que muitas escolas estão se voltando para o setor privado para financiar suas aquisições em tecnologia não significa que os governos estejam abandonando seu papel de fornecimento de computadores às escolas públicas. Acontece exatamente o oposto. Um número crescente de políticos está fazendo da ideia de colocar um computador em cada carteira um plano chave em suas plataformas editoriais, embora em parceria com empresas locais. Mas nesse processo as juntas de educação drenam dinheiro de programas como educação musical e física para financiar o sonho *high-tech* - e aqui também eles estão abrindo as portas para patrocínios corporativos e formas diretas de promoção de marca em refeitórios e programas esportivos que não têm dinheiro suficiente. Quando as empresas de *fast-food*, roupa para atletismo e computadores entraram para preencherem o vazio, levaram com elas um programa educacional próprio. (KLEIN, 2004, p. 112,113)

Tal realidade norte-americana parece respingar em vários tipos de projetos de tecnologia educacional nas escolas públicas em vários locais no país, apontando grande espaço, delimitado à mercadoria e que se transformou a escola nos últimos anos. Portanto, demarcando espaços de comercialização, competitividade de empresas através das escolas, como perceberemos mais à frente, provavelmente se reportando a modelos de ufanismos

³⁵⁵ O autor faz uma análise crítica do histórico da tecnologia educacional, a partir do objeto computador no sistema norte-americano e o papel coadjuvante que a escola exerceu e vem exercendo nesta situação e, portanto, os reflexos em longo prazo à possível alienação professor, aluno, escola.

tecnológicos à luz das aspirações do modelo de educação de outros países como Estados Unidos, esquecendo-se completamente da realidade concreta que vive os sujeitos no interior das escolas brasileiras.

Cabe pois reafirmar que tal ambiente concreto da escola, desponta atualmente para um complexidade ante às diferentes possibilidades de ferramentas tecnológicas que chegam à escola, ao educador e a gestão de modo geral. Torna-se imprescindível uma formação concreta e política para que educadores e educandos possam superar uma visão ingênua e alienada ante a sociedade tecnológica a fim de que possam fazer suas escolhas pautados numa abertura ao diálogo permanente para que o mundo real do aluno seja referência à prática pedagógica, não sua negação. Tal mundo real, certamente incorporar as novas ferramentas tecnológicas, no entanto, não pode tratar a escola como 'coisa' que somente receber os projetos novidadeiros, sem problematizar, pelo menos, a escolha das ferramentas.

Com a preocupação da formação das novas gerações de crianças e, portanto de receptores críticos dos meios Gomez-Orosco (1991, p.10) destaca: *“los niños no están condenados a consumir passivamente los mensajes de la TV y que posible formarlos como receptores críticos mejorando las prácticas de mediación al alcance de padres y maestros”*³⁵⁶. Neste contexto apresentado pelo autor, refletimos naquilo que cabe a escola, sem dúvida, assumir para si a discussão em torno da tecnologia educacional, não como discurso e sinônimo de modernidade, mas como reconhecimento de que o ser humano foi capaz das mais fantásticas invenções e as trouxe para o seio da escola, como hoje este espaço constrói, desconstrói e interfere nas novas pesquisas em torno da Tecnologia Educacional. Reconhecer que a escola é um espaço de mediação, mas não uma mediação no sentido de apresentar atividades tradicionais mediadas pelos recursos tecnológicos, a mediação na escola ante a tecnologia educacional implica 'reconhecer a realidade concreta dos educandos, da sociedade capitalista, da escola como espaço de contradição', a função do educador como mediador, mas não a mediação, que depende de todo um contexto mais amplo. Mediação num sentido crítico implica 'identificar os espaços de contradição dentro da própria escola para disso buscar caminhos perante sua própria realidade'. Ou melhor é refletir em que momento a escola se coloca historicamente como sujeito e não objeto de estudo e pesquisa desta área de tecnologia educacional. Dever-se-ia dizer como a escola se auto-reifica, reificando os sujeitos que fazem

³⁵⁶ As crianças não estão condenadas a consumir passivamente as mensagens da TV é possível educá-las como receptores críticos melhorando as práticas de mediações ao alcance dos pais e professores. Tradução nossa

o espaço escolar. Nesses termos é questionar quando a escola se reifica e é reificada pela condições determinantes do capitalismo de mercado. Ao mesmo tempo é dizer que se não é na escola que se pensa, pesquisa, discute e se constrói a tecnologia educacional juntamente como os educadores e educandos, onde será o espaço ideal deste trabalho? Da tecnologia educacional e da escola, dos meios? Ou na escola se mantém a liberdade reificada e a capa reificante historicamente e com os meios tecnológicos somente se intensificaram as atividades de submissão ao modo de produção capitalista.

Esta pergunta traz à tona e convoca educadores a pensar o trabalho pedagógico como tempo, espaço de inserção das novas tecnologias da educação, não pela pura instrumentalização, ou pela razão complexa evidente no interesse dos educandos pelos aparatos, mas pela mesma razão de que o processo ensino e aprendizagem se coloca em um outra esfera de produção de conhecimento. Muito além da instrumentação dos meios é a superação do uso pelo uso, mecânico, alienado, reproduzidor de culturas avessas à realidade concreta de cada escola, educando, educador.

Destarte, ousamos repensar a tecnologia educacional a partir, do que aqui estamos sinalizando à uma leitura crítica desta área, como base numa perspectiva ampla da tecnologia, a partir de uma leitura crítica. Repensá-la no sentido de buscar a superação dos processos de reificação inerentes ao uso dos recursos tecnológicos submetidos à força capitalista. Para endossar e contextualizar uma abordagem crítica da tecnologia educacional nos apoiamos nos estudos de Jaquinot (2008), sobretudo quando aponta que:

“as tecnologias da informação e comunicação nos obrigam a mudar essa perspectiva³⁵⁷, a não mais limitar o olhar à aparência do mundo, e o conhecimento aos traços da informação; novos modos de ver e de pensar o real, e novas modalidades de comunicação e, em consequência, novos modos de acesso e de apropriação de saberes” (JAQUINOT, 2008, p. 273).

A autora ao analisar as NTCIs (Novas tecnologias da comunicação e informação), a partir de suas consequências cognitivas para o aprendizado, enfatiza que ao contrário do que se diz com frequência os novos meios não são canais/tubos, nem instrumentos, mas sim tecnologias intelectuais³⁵⁸. Destacando as diferenças conceituais e práticas entre interatividade e interação quando esta última é muita antiga e está circunscrita a um processo de ação recíproca – aqui podemos associar ao pensamento de Freire (2001) quando enfatiza a

³⁵⁷ A pesquisadora se refere a perspectiva tradicional do ensino em que conhecimento é concebido a partir de acúmulo de saberes.

³⁵⁸ Apoia-se nos estudos de Lévy para construir tais afirmações.

comunicação como diálogo, pois o autor estende a reflexão à guisa das trocas dialógicas e, portanto, está diretamente vinculado – o conceito – as trocas de conhecimento entre educador e educando. Incorporaríamos, sobretudo, à perspectiva da autora a visão material da tecnologia educacional, das novas tecnologias que consideram-na resultado do processo da economia capitalista e, portanto, deve ser problematizada a partir da contradição do processo e não unicamente dos instrumentos. O foco tecnologia educacional, das novas tecnologias que nos propomos apontar tem como base a análise o 'processo histórico dialético da sociedade inserida na produção capitalista que se estende no interior das escolas'. Olha a tecnologia educacional também como campo de contradição, como resultado do processo econômico capitalista ajuda a entender a área além dos processos cognitivos de aprendizagem ou dos novos instrumentos tecnológicos, ajuda a pensar como trabalhar com a tecnologia educacional a partir de uma base histórico-crítica' e nesse caso não encontramos ainda na visão de Jaquinot. É necessário ampliar essa questão.

A leitura não-linear, propiciada pelos Hyperdocumentos³⁵⁹ apontada pela pesquisadora é crucial para pensar a prática pedagógica dialética no espaço educativo, desta maneira “ a navegação livre e a exploração dinâmica com vistas à resolução de um problema identificado abrem perspectivas interdisciplinares e tornam possíveis descobertas por caminhos ainda não traçados”³⁶⁰. É possível reconhecer que há várias questões apontadas pela pesquisadora em torno das TIC que nos fazem refletir a real necessidade de repensar a educação a autonomia, a capacidade que o educando tem, terá de refletir, selecionar informação, o nível de maturidade que deverá apresentar para desenvolver seu próprio aprendizado que não está depositado na máquina, pois sempre será meio, que não está mais na relação de poder que o professor tem sobre o conhecimento, haja vista, que este encontra-se livre na rede, mas a fundamental reflexão em torno na mudança de ótica em torno da apropriação do conhecimento.

A despeito da sensação de liberdade na rede podemos relacionar, com base em Lukács quando aponta sobre a liberdade reificada, afirmando que o contexto social fossilizado numa capa reificante apresenta uma sensação de liberdade para o ser humano, tal sensação é nada

³⁵⁹ Das anotações da pesquisadora significa: Termo geral que inclui o hipertexto (navegação sobre dados textuais) e as hiper mídias (sobre textos, mas também imagens e sons). a afirmação de aprendermos a aprender na reflexão da autora não inclui a submissão ao termo novidadeiro de 'aprender a aprender' destaque de projetos focados nas competências, no entanto, vale uma problematização mais ampla para deslocar da alienação imposta pela alta produtividade levada à escola pelo capitalismo de mercado.

³⁶⁰ Ibid, p. 274.

mais do que o caminho á sua adaptação, pois tal capa reificante e reificada desponta para um processo complexo, sistemática e burocratizante tratando de impor naturalmente aos indivíduos um isolamento, gerando um comportamento egoísta, um individualismo, portanto, transformando o indivíduo isolado pela propriedade reificada. Podemos aferir com isso que a falsa sensação de liberdade que o educando pode estar sentido ao navegar na rede é, por certo, produto da própria produção capitalista também, pois lhe confere uma sensação de autonomia, mas guiada pela programação do computador e pelos conteúdos incorporados na rede no momento. Urge com isso que o educando possa desenvolver uma capacidade crítica de tal modo que possa identificar quando está escolhendo por livre arbítrio ou sendo persuadido a escolher.

Na busca da superação, da pura instrumentalização, Garcia-Vera (2000), já descrito anteriormente, e que transita pela pesquisa em educação-trabalho, aponta que ao estudo da tecnologia educacional é fundamental o desvelamento do processo de trabalho, da tecnologia, a partir da leitura crítica do uso de qualquer recurso tecnológico, Propõe para tanto, que o estudo e o trabalho com tecnologia educacional transitem, sobretudo, pela concepção de desenvolvimento tecnológico. Em outros termos ressalta que na impossibilidade de trabalhar com uma leitura de desenvolvimento tecnológico na formação de educadores e educandos que a opção mais simples, seja, pela interpretação da história dos meios a partir da leitura do contexto social em que cada recurso tecnológico foi inventado e como é utilizado, superando, assim, uma leitura ingênua dos meios para atingir, mesmo que utopicamente o interesse de aprofundamento dos estudos das desigualdades sociais geradas, também, pelo avanço tecnológico. Recorre à abordagem marxista para entender o contexto tecnológico na educação e suscitar um olhar mais crítico da tecnologia superando o modelo instrumental, para localizar a raiz do desenvolvimento tecnológico que sustenta a concepção de educação e escola de hoje e, por certo, a formação de educadores.³⁶¹ Levar à prática da formação de educadores, que sustentará a prática pedagógica com os educandos através da tecnologia educacional, uma postura crítica frente ao uso dos meios. Sujeitos históricos revolucionários como aponta Lukács à superação da estrutura reificada e não objetos. Nestes termos, somente é possível a prática emancipadora se concretizar junto com os educandos se educadores entendem profundamente a concepção de desenvolvimento tecnológico que perpassa e é definido historicamente pelo paradigma econômico capitalista da sociedade moderna. Assim afirma:

³⁶¹ Uma das grandes preocupações do pesquisador em vários de seus artigos remete à formação de educadores.

*“este profesorado solo podrá mantener una relación natural con su entorno educativo cuando posea un conocimiento, entre otros aspectos sobre los factores económico-laborales que orientan las actuales tecnologías de la información y de la comunicación que, también, se están introduciendo en los centros escolares”*³⁶². (GARCIA-VERA, 2000, p. 175)

Isto é possível, no olhar do pesquisador sob um aporte da teoria crítica da educação, que busca a visão de totalidade de desenvolvimento. Cabe aqui destaque a diferença necessária que se deve fazer entre uma abordagem instrumental da tecnologia educacional e uma abordagem histórico-crítica que estamos buscando demonstrar com este trabalho. A Pedagogia dos meios, termo adotado na educação desde a década de 1990 no Brasil, pelas inúmeras experiências no uso dos recursos tecnológicos nos espaços escolares, sobretudo a TV, o vídeo educativo, o rádio (embora promissor, pouco explorado), retroprojeto, traz sua trajetória história colada à transformação da nomenclatura Recursos Audiovisuais na educação, termo este muito usado e inserido desde a década de 80 nos cursos de formação de professores às séries iniciais³⁶³. Muito embora na década de 1980 os cursos de formação de educadores tenham se preocupado com a inserção desta temática nos currículos, sua proposta teórico-prática é caudatária da tendência tecnicista na educação, portanto, a preocupação sempre foi com a competência, com domínio técnico no uso dos meios relacionando, mesmo que superficial, à preocupação com o conteúdo-forma nesta inserção à matriz curricular. Libâneo (1984) ao se reportar a análise da tendência tecnicista no Brasil destaca:

Consiste nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino: daí a importância da tecnologia educacional. [...] que é a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função dos resultados efetivados, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente. (LIBÂNEO, 1984, p. 29)

³⁶² Estes professores somente poderão manter uma relação natural com seu entorno educacional quando possuir um conhecimento, entre os outros aspectos, sobre os fatores econômicos e de trabalho que orientam as atuais tecnologias da informação e da comunicação que também, estão em introdução nas escolas. Tradução nossa

³⁶³ O antigo Magistério de 2º grau.

A preocupação a partir desta contextualização da tendência tecnicista é verificar que o argumento “fantásticos” das novas tecnologias como referência de modernidade escolar atualmente, pode continuamente estar reproduzindo os antigos paradigmas educacionais. Muda-se o conteúdo, mas a forma permanece, portanto encarcerados pela razão instrumental. A partir desta perspectiva entendemos que a busca da superação da instrumentalização da Tecnologia educacional reside na possibilidade da busca da ampliação dos estudos da tecnologia e, portanto, considerando que não é mais possível a dissociação entre tecnologia educacional, TICs, novas tecnologias da reflexão em torno dos sujeitos históricos no interior da escola, para tanto, propomos repensar uma certa mediação dialética e tecnológica reconhecendo o sujeito no centro do processo tecnológico, que se traduz na leitura crítica das ferramentas tecnológicas e a partir do desvelamento da história dos instrumentos. O que se propõe nessa perspectiva da mediação tecnológica é uma reflexão sociológica, epistemológica e filosófica que resgata o papel dos sujeitos históricos e revolucionários, questão fundamental a pensar uma teoria crítica da tecnologia educacional. De uma teoria crítica que não se limite ao uso pelo uso dos meios ou subsumida a ilusão do endeusamento da máquina. Que ao propor olhar, trabalhar para além das ferramentas tecnológicas, evidencie o mundo invertido que atualmente se depara a escola ante aos projetos de tecnologia educacional, submetidos à estrutura reificada e reificante. Portanto, acreditamos que trabalhar com a tecnologia educacional, as novas tecnologias as TIC, desvinculadas de uma raiz histórico-crítica tendem ao vazio instrumental, daí a emergente necessidade de absorver uma 'teoria crítica da tecnologia educacional'. Nessa acepção os argumentos de Marx e Lukács com relação ao desvelamento do fenômeno da reificação são fundamentais para olhar a máquina além da máquina e a tecnologia além da coisa objeto, pois enquanto existir evidências da reificação da tecnologia não é possível pensar uma teoria crítica a esse processo, quiçá uma teoria crítica da tecnologia educacional. Tal teoria pode oportunizar um domínio da dimensão histórica, o domínio da totalidade do processo, pois ao reconhecer a tecnologia como processo submetido a ordem econômica capitalista muito se pode refletir e destacar dessa submissão e que ainda não se percebeu, a concepção de classe e não da individualidade tão evidente na liberdade reificada, a concepção social e não instrumental da tecnologia pode ajudar na superação da capa reificante e reificada implementada pelo modo como as novas tecnologias chegam nas escolas e como são utilizadas para reproduzir modelos de desigualdade social. Lembremos que para Lukács a superação encontra eco em algumas premissas, a saber: mudar daquele

sujeito que contempla para o que age conscientemente; o domínio da consciência reificada significando o grau de engajamento dos educadores no trabalho com tecnologia educacional e buscando a concretização do sujeito histórico-revolucionário que somente pode se sujeito, não objeto. Portanto, a superação está diretamente ligada à consciência do proletariado, da consciência histórica de seu processo de alienação, da consciência da produção capitalista. Tal consciência se adquire na prática com o mundo, e nesse caso, na problematização dos conteúdos inerentes ao trabalho com tecnologia educacional.

5. *Outros caminhos à superação*

No pensamento freireano não existe divisão concreta entre comunicação e educação. WOLTON (2006, p. 14) afirma que a comunicação é “ao mesmo tempo símbolo de liberdade, de democracia, de abertura, de emancipação e de consumo [...] de modernidade”. Continua: “ a comunicação traz consigo um duplo desafio: aceitar o outro e defender sua identidade própria. No fundo, a comunicação levanta a questão da relação entre eu e o outro, entre eu e o mundo, o que a torna indissociável da sociedade aberta, da modernidade, da democracia”. Neste sentido é indissociável da educação. Para Freire (2001), no processo pedagógico são sinônimos de construção do saber, da leitura da sociedade e, portanto, do caminho natural ao diálogo entre sujeitos que se construindo, constroem o mundo. No entanto, o sujeito que aqui convocamos à reflexão é o sujeito histórico revolucionário que supera a fragmentação da ciência e a liberdade reificada. Educação é comunicação quando se busca o diálogo concreto; é seu foco para entender este espaço indissociável. Freire dá destaque substancial à linguagem necessária ao processo de comunicação, não no sentido da intelectualidade exacerbada, mas na reflexão de que a linguagem precisa suscitar entre os indivíduos – que estabelecem um diálogo - uma identificação com o objeto cognoscível, portanto, não é possível comunicação sem aproximação gnosiológica é fundamental que aqueles que se comunicam, se comuniquem através de um interesse comum; a aproximação é mais do que semântica é relação humana de se colocar no lugar do outro para poder aproximar as ideias. Neste sentido, “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”³⁶⁴. Portanto, da essência da educação brota a comunicação, pois se comunicando os seres humanos se educam e educam o mundo, a partir da realidade concreta, transformam-na e buscam entender-se no mundo e com o mundo. Há destaque de que “a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão de conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente”

³⁶⁴ Ibid, p. 69

Esta reflexão fundamental do pensamento freireano traz à tona o sentido fundamental das mediações no processo pedagógico, pois para a Pedagogia histórico-crítica, as mediações estão além dos sujeitos no modo de produção. Desta análise surge o necessário entendimento de que o uso dos meios pode estabelecer um diálogo crítico ou cada vez mais distanciar àqueles que tentam uma aproximação. No entanto, o uso dos meios tecnológicos de modo a considerar a historicidade, o modo como chegam às escolas e como são trabalhados. A mediação nesse sentido se dá pela realidade concreta.

Apoiando-se na preocupação com a leitura crítica dos meios e, também sob a égide do pensamento da pedagogia libertadora, a fusão Educação e Comunicação vem ganhando espaço de pesquisa e prática pedagógica entre profissionais do campo específico das teorias da comunicação e dos profissionais da educação vinculados ao estudo dos meios. Soares (1999, p. 57) assim como Jaquinot, Barbero, Wolton, Freire, corroboram com o caráter político do uso dos meios, defendendo a superação da pura instrumentalização apontando o objetivo maior desta área de conhecimento, destaca: “A escola deve interagir com os campos de experiência onde hoje se processam as mudanças, mas superar a concepção instrumental dos meios e das tecnologias”. Ao caráter político do uso dos meios, Freire (2000) já afirmou que a escolha de um recurso tecnológico não é uma escolha técnica, mas uma opção política. Ora o caráter instrumental é inerente à visão linear, fragmentada da ciência e, por certo, à consciência burguesa reificada, como destaca Lukács.

Quando tratamos da comunicação como mediação, estamos nos referindo à superação do caráter informativo que se tem frente ao uso dos meios, Wolton (2010) também nos ajuda a repensar essa dicotomia, apontando a ausência da visão crítica:

O progresso tecnológico não é mais sinônimo de progresso da comunicação, assim como informar não é comunicar. Essa onipresença das tecnologias engoliu todo o espírito crítico a tal ponto que para muitos a comunicação sem tecnologia tornou-se impossível. (WOLTON,2010, p.46)

Para Wolton é fundamental sair da ideologia tecnicista e isso somente pode ocorrer com um caminho que questione a visão instrumental. Com efeito, para o autor a alienação, que conduz unicamente a ideia de que as tecnologias são boas, obnubilou "a reflexão crítica histórica, que está bloqueada, anestesiada"³⁶⁵.

³⁶⁵ Ibid, p. 47

A essa busca de uma visão crítica identificada em alguns autores aqui tratados em correlação à reflexão lukacsiana podemos aferir que a superação da visão tecnicista em relação a tecnologia educacional, as TIC está na mesma medida da superação do fenômeno da reificação e, por sua vez, com a superação da submissão a lógica capitalista.

Corroborando com essa discussão da perspectiva crítica os estudos de Barbero (1987) trazem à tona a discussão da mediação e do massivo a partir dos estudos culturais da comunicação, acrescentam uma reflexão crítica e a mediação ao trabalho com as mídias por exemplo, e que podemos estender ao debate com a tecnologia educacional às TICs. Atualmente com o avanço do desenvolvimento tecnológico a linha está muito tênue, uma vez que tratar dos estudos da comunicação também implica entender a correlação da comunicação no uso dos diferentes recursos tecnológicos; percebe-se a necessidade de estreitar caminhos. Barbero (2007) corroborando com os demais autores que aqui tratamos, busca elucidar o caminho das novas tecnologias frente à submissão ao mercado, repensando espaços de mediação ante ao avanço da economia capitalista. Assim aponta:

unas nuevas tecnologías que están siendo crecientemente apropiadas por grupos de los sectores subalternos possibilitandoles una verdadera "revancha sociocultural", esto es la construcción de una contrahegemonia a lo largo y ancho del mundo del mundo. (BARBERO, 2007, p. 3)³⁶⁶

Para Barbero, assim como Freire a possibilidade de mediação está justamente na formação política ante o avanço das novas tecnologias. Para o autor a adaptação às TICs, ao desenvolvimento tecnológico submetido a lógica mercantilizada é um perigo à formação das identidades no interior da escola, descreve:

La mirada crítica nos advierte certeramente que los riesgos que entranã el actual desarrollo tecnológico en sus complicidades con las lógicas del mercado y los procesos de agravamiento de la exclusión social. Y es justamente por eso que nuestra inserción en la nueva mundanidad técnica no puede ser pensada como un automatismo de adaptación socialmente inevitable sino más bien como un proceso densamente cargado de ambigüedades y contradicciones, de avances y retrocesos, un complejo conjunto de filtros y membranas que regulan selectivamente la multiplicidad de interacciones entre los viejos e los nuevos modos de habitar del mundo. (BARBERO, 2007, p. 14)³⁶⁷

³⁶⁶ umas novas tecnologias que estão sendo crescentemente apropriadas por grupos dos setores subalternos uma verdadeira "revanche sociocultural" isto é a construção de uma contra-hegemonia em largura e comprimento do mundo do mundo.

³⁶⁷ O olhar crítico nos adverte acertadamente que os riscos que traz o atual desenvolvimento tecnológico eu sua cumplicidade com as lógicas de mercado e os processos de agravamento da exclusão social. É justamente por isso que nossa inserção na nova mundialidade técnica não pode ser pensada como um automatismo de adaptação socialmente inevitável se não como um processo densamente carregado de ambiguidades e contradições, de avanços e retrocessos, um complexo conjunto de filtros e membranas que regulam seletivamente a multiplicidade de interações entre os velhos e os novos modos de habitar do mundo. Tradução nossa.

Aqui podemos encontrar toda a relação necessária que outros autores já tratados destacam acerca do perigo da adaptação. É possível supor a adaptabilidade em relação ao pensamento de Lukács, que resulta no comportamento contemplativo próprio do pensamento burguês reificado e que ao manter a mente prisioneira da contemplação não encontra sentido para uma postura crítica frente a realidade concreta. Tal perigo evidenciado por Barbero, à nossa leitura, leva a adaptação da mente ao pensamento técnico, portanto, instrumental e coisificado. Podemos entender, a partir da abordagem de Barbero, que muito embora, a escola venha inserindo, mesmo que timidamente a reflexão crítica do uso dos meios e as mediações em torno do instrumento-conteúdo, há muito a realizar em torno do conteúdo dos meios e a identidade definida a partir da leitura dos sujeitos. Barbero nos ajuda a entender que há muito a se pensar em torno da possibilidade do diálogo concreto entre escola, TICs e formação política; do desvelamento necessário no interior da escola sobre o conteúdo massivo das TICs e a construção da identidade local onde escola-educando estão inseridos. Conclui-se daí que a definição da identidade e o respeito a cultura, as culturas, é fundamental no trabalho pedagógico com a tecnologia educacional. O pesquisador apresenta o conceito de “sujeito-político”, ligado a redescoberta do popular por meio da revalorização das articulações e mediações da sociedade civil, local de conflitos, gerando relações de poder, a saber: Barbero (2007, p. 287-289): “Na redefinição da cultura fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Com seu caráter produtor de significações, o sujeito, que não é um simples receptor-decodificador de uma mensagem emitida, é produtor de idéias e sentidos”. Posto que coloca o sujeito no papel ativo da produção da cultura comunicativa. Quando analisa o sujeito jovem a partir do uso dos meios, além, do popular, Barbero (2008) aponta a vulnerabilidade da escola no trabalho com os meios de comunicação frente a linguagem da juventude, assim descreve: “o que a escola ensina não é o jogar/desfrutar do computador, mas somente a realização de tarefas preestabelecidas, que castram pela raiz as potencialidades de buscar e se perder, sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar. Ao estabelecer que o jogo deve ser reservado unicamente para a hora do recreio, a escola acaba sendo incapaz de entender o mais antigo e também mais novo sentido do verbo navegar, que é, ao mesmo tempo, conduzir e esperar, manejar e arriscar [...] mas a inventividade dos jovens em sua relação com a tecnologia lhes permite evadir, ir além do vetado pela censura moral eletrônica” (p. 21). Neste sentido está reforçando a ideia de que a escola precisa se preparar melhor para o uso dos meios a partir da cultura da juventude e questionando também, os

métodos de ensinar através dos meios que se apóiam numa prática pedagógica tradicional para interpretar a complexidade do virtual e do mundo paralelo-cultural criado pela atual juventude. Tal sujeito político em Barbero poderia ser entendido como o mesmo sujeito histórico-revolucionário em Lukács que é capaz de superar a capa reificante e reificada da sociedade capitalista.

Para Belloni³⁶⁸ (2001, p.9) ensinar com as mídias implica superar o tecnicismo, a visão apocalíptica que recusa toda a tecnologia em nome do humanismo e, ainda fazer o salto qualitativo à formação de professores nesta área. Destaca ao apontar a cibercultura e a metáfora do impacto que “a constituição do corpo coletivo e a participação dos indivíduos nesta comunidade física usou por longo tempo mediações puramente simbólicas ou religiosas [...] Hoje ela se utiliza dos meios técnicos”, por conseguinte, se torna pura realidade aos olhos dos usuários, não situa-se no imaginário, mas é resultado da construção humana real. Em outras palavras, o ser humano construiu, de fato, a máquina, cabe agora saber como usá-la e para quê? Apoiando-se nos estudos de Friedmann enfatiza que: “os meios de comunicação constituem uma escola paralela através da qual as crianças, assim como os adultos, estariam aprendendo conteúdos mais interessantes e atraentes que os da escola convencional. Corroborando com Jaquinot destaca que há necessidade de “superação da ruptura entre os “ligados” e os “resistentes” para uma visão antropocêntrica da educação que coloca o ser humano – professor e aluno - no centro do processo de comunicação e de informação, enfatiza que tanto a recusa como a apologia da técnica significam uma “omissão do humanismo frente ao pensamento tecnicista”. É possível reconhecer nos argumentos de Belloni a preocupação com o lugar do sujeito no trabalho com as novas tecnologias e, aqui podemos relacionar a mesma preocupação em Lukács com o sujeito histórico.

A reflexão da mediação na comunicação pode, contudo trazer luz à mediação dialética e tecnológica que propomos aqui refletir. No entanto, o que provocamos à problematização nesse momento é pensar numa mediação tecnológica revolucionária e histórica no sentido a que Lukács e Marx propõem se aprofundar para a superação da reificação, da alienação e do modo de produção capitalista de exploração, reprodução e formatação dos sujeitos robotizados.

³⁶⁸ A pesquisadora se apóia em assuntos polêmicos para problematizar o campo das mediações, destaca a questão da violência e da sexualidade que vem imprimindo, se não desvelados, através dos meios, formas alienadas de interpretar a realidade.

6. *A Informática educacional e a mediação tecnológica*

Já é um fato afirmarmos que pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, assim, o trabalho estabelece a relação dialética entre a teoria e a prática, pela qual uma não pode existir sem a outra; o trabalho transforma o próprio ser. É pelo trabalho que o ser humano desenvolve habilidade, imaginação, criação, assim nunca é o mesmo ser humano, pois o trabalho e a relação com a natureza alteram a visão que este possui do mundo, da vida, de si mesmo. É nesta relação do fazer, do produzir que o ser humano também se educa e transforma o meio; trabalho e educação estão no mesmo espaço da construção do ser humano, da sua humanização. Mas é importante lembrar que o trabalho na sociedade capitalista afasta o ser humano da sua humanização, colocando-o como objeto, coisa a serviço somente do fazer para ter, para consumir, para explorar, tornando-se escravo das condições de trabalho. Em Marx o conceito de toda concepção humanista está em que o homem deve trabalhar para si, não entendendo isso como trabalho sem compromisso com os outros, pois todo trabalho é tarefa coletiva, mas no sentido de que deve trabalhar para fazer-se a si mesmo homem. O trabalho alienado o desumaniza; antes de qualquer esforço físico, mental, o trabalho deve propiciar a realização do ser humano.

Pesquisadores como Gama (1994) e Vargas (1984) ou mesmo Medeiros (1993) ao relacionarem trabalho e ser humano, destacam que ao trabalhar o ser humano produz coisas, melhora sua condição de vida, aplica conhecimento, aplica técnica, tecnologia, pois esta está diretamente vinculada à relação do ser humano com a natureza, o trabalho, a educação³⁶⁹. Do processo tecnológico que o ser humano vai também transformando a maneira de pensar a vida, a sociedade; tecnologia, educação e trabalho humano estão diretamente relacionados. Nesse contexto de trabalho o ser humano desenvolveu as novas ciências, como a Informática e em sua trajetória histórica encontramos a correlação com o ambiente educacional. Portanto, a Informática, fruto do trabalho humano se estendeu à escola. No entanto, o que se faz necessário questionar é como tal extensão afirmou uma identidade presa à matematização da educação - por conta da área em que a Informática se encontra, as exatas - ou numa concepção ampla da Informática, de fato, submetida à concepção educacional mais ampla? Nessa perspectiva que pretendemos discutir a Informática educacional, inserida na área da tecnologia educacional, nessa seção.

A partir de década de 1970, no caso brasileiro, o uso dos recursos tecnológicos ganha

³⁶⁹ Bryan (1997) faz uma relação significativa a respeito do trio educação, trabalho e tecnologia em Marx.

mais notoriedade no espaço escolar, influenciado principalmente pela Pedagogia liberal, tendência tecnicista, portanto, a entrada dos computadores na escola nesse período é caudatária de uma perspectiva pedagógica hegemônica. A partir deste período e principalmente nas décadas de 1980 e 1990³⁷⁰ observa-se um grande crescimento dos projetos de tecnologia educacional nas escolas públicas e privadas, algumas em torno do uso da TV, outras maciçamente em torno do uso dos computadores na educação³⁷¹. MORAES (2002) faz um apanhado específico do avanço dos projetos de inserção dos computadores na educação no Brasil desde 1930 e traz um retrato em torno das políticas de Informática na educação mostrando o caráter ideológico presente em tais políticas relacionadas exclusivamente com o interesse de expansão tecnológica do país aliado aos objetivos exclusivamente econômico. Esse caminho trilhado pela autora nos oportuniza a entender melhor o contexto histórico-político em que a tecnologia educacional se desenvolveu no país - a partir do trabalho com Informática na educação - e em que vem se convertendo, pois trata-se de analisar em que medida projetos de grande alcance como Educom (Projeto Brasileiro de Informática na Educação), o Proninfe (Projeto Nacional de Informática na Educação) se desenvolveram e no que se transformaram. Atualmente o Proinfo (Projeto Nacional de Tecnologia Educacional)³⁷² que abrange o trabalho específico da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas vem se desdobrando em vários outros projetos.

Isto posto, entende-se que para trabalhar com os mais variados recursos tecnológicos, seus projetos, espera-se um outro trabalhador educador, muito mais qualificado, aquele que além da competência pedagógica, agora passa a assumir a tecnológica, mesmo que esta última esteja ainda muito longe de sua formação inicial e continuada. Este trabalhador-professor que ao receber os recursos na escola, pode tornar-se um sujeito alienado, tanto com relação às práticas pedagógicas a serem utilizadas com os recursos e fundamentalmente, como o fato de não ter participado do processo decisório a respeito da tecnologia educacional em seu ambiente de trabalho. Sob determinado aspecto, alienar é tornar alheio, transferir para outrem o que é seu. Marx ao analisar esse conceito, destaca que a alienação não é puramente teórica, pois se manifesta na vida real do homem, na maneira pela qual, a partir da divisão do

³⁷⁰ Para descrever melhor esta questão, ver Niskier, Sancho, Litwin, e outros contemporâneos da área específica da tecnologia educacional.

³⁷¹ Trata-se dos projetos de TV educativas, o antigo Proninfe e atualmente Proinfo.

³⁷² Para obter mais informações Cf. em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>

trabalho, o produto do seu trabalho deixa de lhe pertencer; neste caso no espaço real de trabalho do professor. Todo o resto é decorrência disso. Há um duplo sentido de que aquilo não lhe pertence: num primeiro porque não participou da decisão, no outro por que não sabe como lidar com os recursos tecnológicos tecnicamente, politicamente, pedagogicamente; não se reconhecendo nos e a partir dos recursos utilizados, pois estão longe de seu campo de preocupação ou produção, os recebe prontos.

A mercadoria, que neste contexto é a tecnologia reificada (computador) adquire valor superior ao ser humano trabalhador, pois se privilegiam as relações entre coisas, que vão definir relações materiais entre pessoas. No âmbito do espaço pedagógico os recursos, as máquinas ganham *status* de nobreza. Resultado disso é que a "humanização" da mercadoria, da tecnologia leva a desumanização do ser humano, à sua coisificação, a reificação, sendo o próprio ser humano transformado em mercadoria, pois sua força de trabalho tem um preço no mercado. Aranha (1986) destaca que “ao deixar de ser o centro de si mesmo, o ser humano perde a dimensão de contestação e crítica, sendo destruída a possibilidade de oposição no campo da política, da arte, da moral”. Tal impossibilidade de crítica à Informática educacional que fossiliza um trabalho submetido a ordem da ciência Informática - exata - e do culto a informação, demonstrando ter a nova era da informatização um novo movimento ludita, está diretamente relacionada a sua visão matematizada da ciência, como demonstra Roszac (1994). Em sua visão fica evidente o pensamento ingênuo, no caso, a incapacidade de análise crítica para além da programação de *softwares*, destaca o autor:

O computador tem entrado nas escolas através de um caminho comercial e oportunista. A indústria do computador faz promessas lunáticas, endossando muitas maneiras de usar seus produtos, não importando quanto fúteis são seus programas. ROSZAC(1994, p. 72)

Endossando suas afirmações exemplifica que mesmo, nesse contexto, uma exceção pode emergir, a linguagem Logo³⁷³, mas mesmo assim não superou a lógica matematizada, linear da programação em computadores criando uma certa dependência e pseudo-liberdade trazida pelos *softwares* ditos abertos como o Logo. Nessa reflexão podemos apreender duas

³⁷³ Na área de Informática entende-se *Logo* por uma linguagem de programação interpretada, para crianças jovens e até adultos. Começou a ser programada via interface de comandos e posteriormente interface orientada a objetos. Utilizada amplamente como ferramenta de apoio ao ensino regular e por iniciantes à programação de computadores. Tem como base a filosófica construtivista segundo seu co-criador, Seymour Papert - discípulo de Piaget. Papert, um matemático que trabalhou com Piaget e também co-fundador do *Media Lab* no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Os princípios da linguagem Logo foram amplamente divulgados e adotados por inúmeras escolas e a comercialização de seus softwares no Brasil realizado por grandes empresas privadas que vendem diversos outros produtos de informática atualmente para escolas públicas e privadas. O *Logo* não é uma linguagem de programação de domínio público.

questões importantes à nossa relação com os estudos da reificação em Lukács e, por certo, à submissão a lógica do mercado. A liberdade reificada em Lukács fica presente nessa reflexão em Roszac, ou seja, os programas que pretendem ensinar pela lógica matemática unicamente retiram do usuário sua liberdade de criar, gerando com isso ao que podemos considerar a liberdade reificada apontada em Lukács. Para Roszac ainda não é possível ensinar, por exemplo, arte e humanidades via computador, pois a dependência é lógico matemática, no máximo se pode ensinar a copiar, codificar, decodificar informações previamente programadas. Contudo há uma certa crítica ao pensamento de Roszac por Feenberg traduzido pela ideia dos pessimistas da era da Informática. No entanto, consideramos ainda que sua explicação trazida pela dependência do pensamento matemático e a programação de computadores é muito pertinente à reflexão da liberdade reificada trazida nos estudos de Lukács, pois em verdade, podemos questionar a lógica da programação das máquinas e como as gerações vêm se submetendo até a uma certa regra de comportamento trazida pela era da informatização.

Em convergência com tal pensamento, Postman (1994) esclarece que:

a mensagem metafórica fundamental do computador é que nós somos máquinas - máquinas pensantes, é bem verdade, mas mesmo assim máquinas. É por essa razão que o computador é a quintessência de máquina do tecnopólio - máquina incomparável e quase perfeita. Ela subordina as reivindicações de nossa natureza, de nossa biologia, nossas emoções, nossa espiritualidade. O computador exige soberania sobre todo o âmbito da experiência humana, e sustenta essa exigência demonstrando que "pensa" melhor do que nós. De fato, em seus entusiasmos quase histérico pela inteligência artificial, Marvin Minsky foi citado como tendo dito que o poder do pensamento dos "cérebros" de silicone vai ser tão formidável que, "se tivermos sorte, eles nos manterão como animais de estimação". (POSTMAN, 1994, p. 117)

Nessa perspectiva o autor nos convoca a um reflexão crítica em torno do uso dos computadores no ensino e da possibilidade de uma estado de completa alienação-reificação da natureza humana, já apontado em Marx em pleno século XVIII. Numa linguagem metafórica podemos também relacionar o computador como a quintessência do tecnopólio como o dinheiro, verificado nos estudos de Marx como a maior expressão da reificação. Cabe explicar que o tecnopólio ao olhar de Postman significa toda a condição humana submetida a lógica das máquinas. Ao início de sua reflexão sobre a sociedade do tecnopólio Postman resgata o pensamento crítico, pois:

Marx compreendeu bem que, além das implicações econômicas, as tecnologias criam as maneiras com as quais as pessoas percebem a realidade, e que essas maneiras são a chave para compreender diversas formas de vida social e mental. (POSTMAN, 1994, p. 31)

O autor revela que a tecnocracia antecede ao tecnopólio, que somente intensifica toda a submissão alienada a lógica matematizada da Informática. Ao olhar de Lukács a burocracia resulta na estrutura reificada, portanto, na tecnocracia evidenciada em Postman há muito da explicação dialética de Lukács, pois da tecnocracia deriva os grandes sistemas burocratizados que mantêm a sociedade alienada, reificada, dependente. No avanço dos sistemas burocratizantes decorre uma submissão da questão humana à ditadura de um mundo em que todas as formas humanas são subservientes às máquinas, assim destaca:

o fato de a vida das pessoas ser mudada pela tecnologia é encarado como algo natural, e que as pessoas devem ser tratadas às vezes como se fossem maquinaria é considerado como condição necessária e lamentável do desenvolvimento tecnológico. A tecnocracia não tem como objetivo um reducionismo, no qual a vida humana deva encontrar seu sentido na maquinaria e na técnica. O tecnopólio tem [...] a primeira declaração clara da ideia de que a sociedade é mais bem servida quando os seres humanos são colocados à disposição de suas técnicas e de sua tecnologia, de que os seres humanos valem, em certo sentido, menos que sua maquinaria. (POSTMAN, 1994, p.61)

Em verdade, o admirável mundo tecnológico empregado pela econômica capitalista condiciona o ser humano ao papel de coadjuvante das transformações sociais e, na mesma medida, limita o conceito de tecnologia ao senso comum, qual seja, ao simples uso de máquinas, utensílios, recursos, afastando cada vez mais a possibilidade de entender a tecnologia como processo humano.

Schaff (1995, p.106) ressalta que, na sociedade informática, uma possibilidade de transformação a partir da era informatizada também, afirmando da seguinte maneira: “a sociedade informática traz consigo tendências contraditórias [...] de um lado reforça a alienação dos homens, mas do outro lado permite superá-la efetivamente”. Portanto, trata-se de reconhecer a dialética das relações de produção da tecnologia, da tecnologia educacional, para daí buscar a possibilidade dialética da Informática, mas de uma dialética relacionada a realidade concreta. É preciso destacar que onde a técnica e tecnologia reificadas se tornam o princípio motor, o ser humano torna-se mutilado, porque é submetido ao anonimato, às funções burocratizantes que desempenha, e nunca é um fim, mas sempre meio para qualquer coisa que se acha fora dele. Para o autor não há separação entre sociedade informática e modelo político. Daí a importância da construção de uma proposta emancipadora da Informática educacional em que o educacional seja, de fato, refletido, contextualizado como político e não instrumental. Assim, como outros autores tratados nessa seção e no capítulo primeiro seguir um caminho da conscientização é a alternativa, portanto, agir não de modo

ingênuo, mas consciente, no entanto, de uma consciência histórico-crítica. A questão fundamental hoje é a da necessidade da reflexão crítica sobre os fins a que a tecnologia atende, atendo-se se ela está a serviço do ser humano ou da sua exploração, se o primeiro ficar evidenciado é urgente buscar outras formas de inserção da tecnologia, buscando a conscientização do educador a respeito do uso que faz do recurso. Um grande problema é que o modo como a tecnologia vem sendo pensada e desenvolvida vai mostrar, no entendimento de Aranha (1986), que "A civilização tecnicista não é uma civilização do trabalho, mas do consumo e do 'bem-estar'. O trabalho deixa, para um número crescente de indivíduos, de incluir fins que lhe são próprios e torna-se um meio de consumir, de satisfazer as 'necessidades' cada vez mais amplas".

Relacionando essa análise ao espaço escolarizado e ao uso da Informática na educação, propomos pensar nos estudos de Wolff (1998) sobre 'Informatização do trabalho e reificação' que fica perceptível a lógica produtiva do capitalismo desde a década de 1970. Nessa perspectiva decorre a história também da informatização das escolas, em que a lógica empresarial ganha mais espaço que as propostas pedagógicas. Posto que o resgate histórico que a pesquisadora trata se traduz também no mesmo período da proliferação de muitas empresas de Informática no Brasil e que começaram a comercializar seus produtos em larga escala, incluindo a isso os espaços escolarizados. Para a autora:

A aplicação das novas tecnologias da informação na produção e as consequentes mudanças na organização do trabalho fazem parte de uma estratégia empresarial que objetivou responder profunda crise que atingiu o capitalismo no início da década de 1970.

Decorre daí que na década de 1990 'sobressaem novas políticas de gestão do trabalho fundamentadas em palavras de ordens como consenso e colaboração entre empresas e empregados'. Nesse mesmo período começa no Brasil um acelerado processo de inserção dos computadores no ensino, várias escolas públicas começam a estabelecer parcerias com empresas de informática.³⁷⁴

Um dos aspectos mais significativos nos estudos da pesquisadora é a reflexão em torno das novas tecnologias, convergindo com as reflexões de Burris e Garcia-Vera sobre a

³⁷⁴ Cf. em MORAES, Maria Cândida de. Informática Educativa no Brasil: Uma História Vivida, Algumas Lições Aprendidas In.: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand1.htm> - Acesso em 19/09/2012. Cf. também nos 'antecedentes históricos' apontados no capítulo sobre a pesquisa de campo. Para uma análise dialética Cf. também a pesquisa de MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

submissão do trabalho humano a ordem capitalista traduzido pelo avanço das novas tecnologias. Assim assevera a autora:

... a análise dos PQT³⁷⁵ - em sua fonte mais fundamental e revista, qual seja, o manual da qualidade [...] nos permite perceber, passo a passo, todo o processo sob o qual se desenvolve o fenômeno da reificação, agora qualitativamente acrescido em virtude do advento das novas tecnologias da informação que tornaram possível a expropriação intelectual do trabalho vivo. A receita, para as empresas, de como efetivar esse novo tipo de reificação está toda lá, desde a sucção das qualidades do trabalho vivo mais necessárias à atual fase do capital - aqueles fornecidas pela sua dimensão intelectual: ideias, informações, criatividade, etc., - até a passagem em linguagem de máquina de maneira a cristalizá-la nos computadores ou hardwares, garantindo, assim, um maior controle do capital sobre o trabalho. (WOLFF, 1998, p. 139)

Continuando sua reflexão em torno da submissão da Informática a lógica capitalista destaca a produção de *softwares* por grandes empresas multinacionais:

Ao exportar seu "sistema de reserva informatizada" ou *softwares* específicos, as multinacionais do terciário conseguem centralizar e manter sob seu domínio informações preciosas no que se refere às demandas de cada país, ao mesmo tempo que lhes permite fugir das operações fiscais e das instabilidades do mercado localizadas, assim como arcar com os "numerosos problemas da administração cotidiana da força de trabalho. (WOLFF, 1998, p. 94)

Para a pesquisadora a tecnologia informatizada ainda responde à lógica do capitalismo e a especialização exigida nos espaços extremamente informatizados responde a uma lógica reificante e alienada. Nessa reflexão a autora aponta que as informações reificadas atendem a mundialização das tecnologias da informação e comunicação.

O sistema capitalista que ressalta a produção e o consumo também, remete a tecnologia à condição de recurso, objeto, produto. A reificação da tecnologia, igualmente remete o ser humano à condição de produto, de objeto, sucessivamente a condição de coadjuvante do modo de fazer e definir o trabalho, pois esta é definida a partir de padrões técnicos, registrados pela máquina. Partindo dessa perspectiva seres humanos e máquinas coexistem num mesmo contexto, no entanto, o sistema capitalista empodera a máquina de um saber que é legítimo do ser humano. Decorre disso o chamado fetichismo onde máquinas e coisas têm vida própria independente do ser humano que a criou. Processo pelo qual a mercadoria, ser inanimado, é considerada como se tivesse vida própria, fazendo com que os valores de troca se tornem superiores aos valores de uso e determinem as relações entre os

³⁷⁵ Programas de qualidade total

homens, e não vice-versa; a mercadoria adquire valor superior ao homem, pois se privilegiam as relações materiais entre pessoas.

Torna-se fundamental pensar e resgatar o trabalho como princípio educativo para dele pensar a tecnologia como processo que auxilie e ajude a emancipação do ser humano, professor, que questione o processo capitalista de exploração, para que este (professor) se considere como sujeito transformador do processo tecnológico em seu espaço produtivo de trabalho educativo. Saviani (1994) analisando as novas tecnologias destaca:

“Pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação”. SAVIANI (1994, p. 1610)

Posto que através do trabalho o ser humano reproduz a lógica de sua própria exploração, mas também através do trabalho se pode superar tais formas de exploração, mas do trabalho como princípio educativo histórico-crítico. Dessa análise de Saviani podemos aferir que ao mesmo tempo em que através do trabalho, do esforço do trabalhador professor se fez a base do que é atualmente a escola de Ensino Fundamental, se pode pensar que através do trabalho imerso no ambiente da tecnologia educacional, das novas tecnologias se pode pensar uma unificação e daí refletir na perspectiva do ser humano onilateral, não fragmentado.

Cabe aqui ressaltar que o comportamento de professores e alunos, de submissão às máquinas, sem questionar o modo como usá-las, também reflete a cultura de uma sociedade que se esquecendo de colocar o ser humano como ator principal do processo tecnológico, o transforma em coadjuvante da tecnologia, somente reafirma a submissão ao capitalismo de produção presentes na estrutura escolar.

O avanço, de fato, da incorporação da tecnologia e seu diálogo com a Informática educacional, o modo como a tecnologia vem sendo empregada nestes espaços pode condicionar tanto trabalhador professor quanto alunos e escola à submissão das leis de mercado, da coisificação do conhecimento, questão bastante destacada no relato de Dale (1995), pois inerentes no processo de produção do capital, o instrumento de trabalho sofre ainda, numerosas metamorfoses, a última das quais é a máquina, ou melhor, os sistemas automáticos de máquinas.

Antunes (1997, p. 34) fazendo uma análise das condições de alienação do trabalhador no capitalismo aponta: “o que e como produzir, não pertence aos trabalhadores”, neste

sentido, o ambiente de trabalho que condiciona o educador à condição de coisa e contribui para a manutenção do sistema capitalista poderá reforçar que todo o trabalho utilizando tecnologias educacionais dependerá cada vez mais da máquina e não do trabalhador.

Não pretendemos com isto afirmar que a tecnologia educacional, as TICs, as novas tecnologias e a prática do professor diante dos recursos tecnológicos, a evolução das novas ferramentas e sua incorporação na escola, sejam desnecessárias, mas certamente apontar caminhos que contribuam com a superação da reificação desse professor diante dos recursos tecnológicos e seus projetos desenvolvidos no ambiente de trabalho, bem como as políticas públicas provenientes do discurso de inovação tecnológica na educação.

Muitas pesquisas sobre uso de recursos tecnológicos pelos educadores e o desenvolvimento da tecnologia educacional, avançam pouco para descaracterizar a própria tecnologia como condição de coisa, assumindo, na maioria das vezes uma posição de ufanismo da inserção da tecnologia no ambiente de trabalho do educador, impedindo desta forma a possibilidade de proporcionar aos educadores uma reflexão mais profunda da tecnologia e de suas questões histórico-políticas, sociais e ideológicas. O mais preocupante contudo é a ausência de uma abordagem crítica à tecnologia educacional que reconheça, identifique e problematize a submissão da tecnologia educacional à lógica da produção capitalista.

Torna-se, desta maneira, importante evidenciar o outro lado, qual seja, aquele que ao pretender colocar a tecnologia educacional, a Informática educacional como necessárias no ambiente escolar, contribui no mesmo sentido para sua alienação e manutenção da reprodução e fortalecimento do sistema capitalista; quando políticas públicas podem abster o professor da escolha dos recursos tecnológicos necessários à sua realidade e também ao escolherem um recurso em detrimento de outro aumentam a exploração e o capital de instituições que oferecem serviços, projetos tecnológicos sob o discurso de que contribuem com a prática pedagógica da escola pública, por exemplo.

Antunes (1995, p. 15) nos aponta que é importante pensar a contemporaneidade do trabalho e da relação com a tecnologia como “de grande salto tecnológico (automação, robótica, microeletrônica) inserindo-se nas relações de trabalho e de produção de capital”, no entanto, é imperioso pensar que a Informática educacional inserida numa concepção crítica de tecnologia Educacional pode despontar para caminhos que questionem, inclusive, a escolha dos recursos tecnológicos que chegam às escolas e que produzam opções mais amplas para

professores e escolas, no sentido de que a Informática educacional precisa estar a serviço da formação crítica da escola e não a submissão a compra, venda e produção de *softwares* educacionais. Daí a grande necessidade da formação política começar antes da formação instrumental de qualquer uso de ferramenta onde professores possam perceber a ambivalência da tecnologia, da histórica, das possibilidades e das consequências ao submeter a escola, o trabalho pedagógico a escolha de *softwares* ou artefatos tecnológicos pela visão unidimensional da empresa capitalista. No entanto, é necessário considerar também a relativa autonomia da escola atualmente frente ao bombardeio de mercadorias e resultado das artimanhas do capitalismo que chegam ao espaço pedagógico na forma de recursos tecnológicos. Considerar que a escola sendo um espaço de contradição pode ao mesmo tempo em que reproduz a lógica capitalista propor outra alternativa, mais questionadora, mais crítica. Conferindo essa possibilidade de fazer frente à lógica capitalista à atuação dos sujeitos que fazem a escola atualmente. Tais sujeitos para fazer tal enfrentamento, somente podem ser sujeitos histórico-revolucionários

É preciso encontrar alternativas mais democráticas ao trabalho com Informática educacional nas escolas, repensando, inclusive a produção de *softwares* educacionais unicamente nas mãos de multinacionais e investir, pelo menos, na produção pública de *softwares*, estendendo amplamente as escolas públicas. A partir desse caminho pode-se começar a pensar na formação histórico-crítica, na mediação tecnológica através da Informática educacional. Pensando, em primeiro lugar no papel e lugar dos sujeitos que fazem a escola e depois das máquinas. Com efeito, a mediação tecnológica que aqui propomos enfatizar coloca o sujeito no centro do processo tecnológico, portanto, a mediação não é pelas máquinas, pelos artefatos inovadores, mas pela capacidade de problematizar, questionar, dialogar com a realidade histórica que é depositada no sujeito e não nos instrumentos, que não falarão por nós, mas serão direcionados pela nossa prática.

O diálogo concreto entre tecnologia, desenvolvimento tecnológico, educação, tecnologia educacional e Informática educacional torna-se um ciclo fundamental à superação da razão unicamente técnica no trabalho com Informática Educacional, pois a banalização do uso das ferramentas pelo uso, subsumido à lógica da produção capitalista condiciona a escola a um conhecimento reificado, da mente presa a consciência burguesa reificada. Torna-se necessário e urgente avançar e romper com uma lógica instrumental do trabalho com Informática educacional igualmente preso a pedagogia tecnicista e liberal de ensinar. Não são

poucas as produções que hoje temos no campo da Informática educacional, mas apesar disso Sancho (2007) aponta:

... nem o considerável conjunto de publicações sobre o tema nem o relativo investimento em equipes para a escola, bem como o desenvolvimento de aplicações e a formação de professores, conseguiram obter uma mínima integração da ferramenta informática nas salas de aula. (SANCHO, 2007, p.29)

Nessa afirmação é perceptível que há ainda questões não e mal resolvidas no trabalho com Informática na educação que desponta para questões antidialógicas nos espaços escolares.

Para Feenberg (2002), ao analisar a ambivalência do computador há duas possibilidades, de um lado a premissa do consumo e do outro, da comunidade. No atual estágio do capitalismo, qual seja, do capitalismo de mercado internacional, à luz das afirmações de Feenberg, parece-nos que o que prevalece é a visibilidade do consumo, tanto da informação como dos instrumentos, no entanto, reconhecendo a ambivalência do computador e, por certo, a dialética da tecnologia e do capitalismo, que ao mesmo tempo é possível acreditar em outros caminhos e, nesse aspecto corroborando com os demais autores aqui tratados, o sujeito no processo tecnológico pode questionar o determinismo a partir da consciência de ser, de fato, sujeito do contexto e não objeto, portanto, nunca em estado de adaptação, e reificação.

CAPÍTULO IV

REIFICAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA

Quando arrolamos acerca dos procedimentos metodológicos se faz necessário abordar nossa escolha teórica-metodológica em primeira instância da pesquisa educacional adotada. Começamos afirmando que nossa escolha parte da premissa de que toda a pesquisa educacional é uma opção política. Portanto, algumas considerações iniciais a respeito da pesquisa educacional e suas abordagens se fazem necessárias, para depois enfatizar a abordagem que adotamos na investigação proposta. Optamos claramente e conscientemente nesse caminho, ante a revisão bibliográfica escolhida partir de uma abordagem crítica adotada - primeira fase da pesquisa - revelar que nossa metodologia não tende a uma visão tradicional e qualitativa da pesquisa em educação, se não repensar esses caminhos e inclusive questionar as abordagens metodológicas adotadas no estudo tecnologia educacional até o presente momento.

Para tanto, as reflexões de Nosella e Buffa (2005) são pertinentes a respeito das limitações da pesquisa educacional e algumas das abordagens ingênuas, se tornam concretas ao que pretendemos questionar. Em princípio, porque da opção pela categoria reificação já se traduz num questionamento sobremaneira do próprio método científico burguês, segundo, que as pesquisas a respeito de tecnologia educacional e escola, de modo geral, podem conter em sua maioria um descritivo sobre o uso dos instrumentos e não se traduz numa abordagem crítica da escola, do sujeito e, por certo, das correlações existentes na totalidade do fenômeno pesquisado e a relação com a totalidade histórica. Assim Nosella e Buffa questionam: "Abordar essa totalidade histórica exige a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa, sem prejuízo das contribuições de novas metodologias, porque a dialética pressupõe, [...] a descrição do singular". (p. 355). Corroborando com as ideias centrais dos autores, buscamos com a pesquisa ora apresentada, uma contextualização específica de um problema concreto no contexto escolar a partir de correlações diretas com uma abordagem da totalidade concreta, ou seja, a pesquisa não desperta unicamente a uma análise específica do problema do trabalho com a tecnologia educacional a partir do relato dos professores, mas vai além da análise ingênuo, apontando uma visão crítica do fato estudado, para se contrapor a

análise simplista determinada pelo pensamento burguês reificado, como destacou Lukács (2003).

Nossa preocupação foi a de ampliar o campo de visão a partir de uma particularidade concreta, o uso dos computadores nas escolas a partir da relação com tecnologia educacional, relacionando dialeticamente com o contexto social, econômico e cultural da escola como espaço singular de contradição e reprodução do sistema econômico capitalista. Para Goldmann (1979, p. 109) ... "somente a teoria da reificação permite compreender a coerência de todos os textos marxistas referentes às relações entre infra-estrutura e a superestrutura".

Portanto, compreender a infra e superestrutura a partir do objeto proposto, qual seja, tecnologia educacional. Posto que o 'particular' se apresenta como o trabalho específico da tecnologia educacional e em relação com o 'geral' que surge da reflexão crítica do fenômeno da reificação demonstrado no interior da escola que está diretamente vinculada a uma abordagem de totalidade concreta do fenômeno investigado, qual seja, do modo de produção capitalista que se reproduz na simples utilização, na escolha de recursos tecnológicos na escola de Ensino Fundamental. Portanto, relacionando estrutura da escola à superestrutura da sociedade diante do contexto econômico imposto à educação é que se apresenta a problematização da pesquisa. Assim ressaltam Nosella e Buffa (2005, p. 362):

O fundamental do método não está na consideração abstrata dos termos, escola e sociedade, relacionados a *posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa condição. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade), mas, sim, uma condição recíproca de existência.[...] para o método dialético, o fundamental em pesquisa sobre instituições escolares, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social.

Tal dado empírico nos convoca a pensar em uma hipótese não determinista, mas que surge a partir do olhar, da vivência e experiência concreta do pesquisador³⁷⁶, ou seja, diante do vivido é possível perceber que há uma lógica capitalista que impõe uma condição social no interior da escola e isso é dado a partir do objeto estudado, qual seja, a tecnologia educacional na sua forma mais concreta, o uso das ferramentas no ensino, o computador,

³⁷⁶ Afirma-se com base na experiência de condução de projetos de tecnologia educacional vivenciado por mais de 10 anos em espaços públicos e privados, percebendo seu jogo de interesses, político-ideológicos e nesse bojo encontra-se a escola que é vista como uma coisa a ser utilizada em favor da manutenção da ordem capitalista estabelecida. Um dos projetos que acompanhamos nesse tempo, após pesquisa de Mestrado, foi diretamente o 'Projeto Digitando o Futuro', que se iniciou nos anos de 1998-1999 nas escolas públicas municipais de Curitiba em que o foco foi a parceria público-privado para implantação de computadores nas escolas e se estendeu nos anos posteriores, mudando o nome, coma renovação de equipamentos informatizados e outros recursos tecnológicos que chegaram nas escolas municipais e que a política se manteve, parceria público-privado, com empresas que produziam, *hardware* e *software*, formação de professores e mais à frente, outras empresas que representavam grandes corporações nacionais e multinacionais que vendiam propostas de Tecnologia educacional.

como elas chegam na escola, como são usadas, de modo alienado, reificado ou é possível pensar em caminhos alternativos em face da perversa estratégia capitalista de se auto-conduzir, se fortalecer, se manter. Os autores acrescentam³⁷⁷: "se o detalhamento dos dados empíricos da instituição escolar constitui o primeiro passo do método dialético, o segundo, [...] consiste em "expor adequadamente o movimento real". Trata-se de ressaltar que é no afã de detalhar o movimento real que o problema da pesquisa surge como fonte inspiradora para descortinar o velado. Posterior a isso descrevem os autores: ... "o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e da sociedade, a partir do levantamento e da análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos"³⁷⁸. Nesse sentido, "o método dialético propõe que o problema surja da realidade concreta, pois exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões"³⁷⁹.

Portanto, o método da explicitação dialética se baseia na concepção da realidade como totalidade concreta. Em outras palavras o objeto escolhido, a problemática levantada nessa pesquisa surge com base no vivido, naquilo que está posto nas escolas e experienciado conjuntamente pelo nosso acompanhamento em anos anteriores no projeto Digitando o Futuro; por certo, não há uma hipótese no vazio, mas naquilo que se evidencia no interior das escolas, do objeto estudado. A preocupação em relacionar um fragmento da totalidade concreta como real ao estudo da tecnologia educacional surge da evidenciou das parcerias público-privado nas escolas municipais, do tratamento com a tecnologia educacional, se coadunarem com uma realidade maior, qual seja, a perpetuação do sistema econômico capitalista no interior das escolas, resultando na reificação dos sujeitos para se submeterem aos ditames da escola; tornando a educação como mercadoria e se afastando cada vez mais da possibilidade de uma reflexão crítica em torno da simples escola de um equipamento informatizado.

Com efeito, as informações obtidas empiricamente nas escolas são dados valiosos para definir os caminhos da pesquisa cuja abordagem é dialética, pois não se tem nada respondido, se não algo vivenciado pelos sujeitos - pesquisador objeto da pesquisa - que podem ser objeto de análise das contradições. Corroboramos com a afirmação de Freire (1984, 2000) que toda a

³⁷⁷ Ibid, p. 363

³⁷⁸ Ibid, p.365

³⁷⁹ Ibid, p. 366

escolha de um recurso tecnológico se configura como um escolha política e não unicamente técnica. Ao fim se escolhe uma ideologia predominante, a da exploração do ser pelo próprio ser. Por certo, a tecnologia educacional quando se traduz na forma ingênua do uso, da escolha de recursos tecnológicos, da pura instrumentalização, pode ser sinônimo igualmente de exploração da força de trabalho do educador, da reificação da escola, da educação, pois somente se percebe a máquina, não o que está por detrás da chegada, do uso, na escola dos recursos tecnológicos.

A escolha da abordagem ou método dialético na pesquisa educacional se distingue das diferentes tratamentos dados a pesquisa na área de tecnologia educacional, desconsiderando quase em sua totalidade a escola como campo de contradição e, por conseguinte, a tecnologia educacional como subjacente à contradição reproduzida nas escolas quando se torna espaço de reprodução do modo capitalista de produção. É observar a contradição que a própria tecnologia educacional, revelada nas novas tecnologias na escola, no uso do computador, demonstra ter quando ao mesmo tempo em que pretende - pela atitude, fala de seus sujeitos - ser inovadora, emancipadora e, por outro lado, reproduz formas que reificam a escola os sujeitos, a educação submetidas aos determinantes da economia capitalista. Propomos superar, pelo método adotado, focando no estudo da tecnologia educacional do uso do computador na escola, a falsa antinomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa no campo educacional, pois não é possível computar todos os indicadores da pesquisa educacional, desconsiderando seu possível campo de contradição e o campo da tecnologia educacional não pode fugir a essa discussão.

Para diferenciar a escolha da metodologia de uma abordagem linear do fenômeno educacional, nos apoiamos em Martins (2012) que logo nos apresenta as divergências entre o método dialético e as abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, que se propõem a abordar o objeto a ser estudado a partir de um recorte linear, esquecendo totalmente o campo da contradição, portanto, excluem a análise das contradições. Na comparação da metodologias explica:

... as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão [...] a lógica dialética própria da epistemologia marxiana não é excludente, uma vez a que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. (MARTINS, 2012, p. 9)

Para nosso estudo apresentamos a categoria do método de análise 'a reificação' e logo

a contradição, a superação do fenômeno, discussão inerente a produção teórica dos vários autores aqui citados e que se preocuparam com a trajetória histórica do processo da reificação inerente ao processo de produção capitalista. Descreve a autora³⁸⁰:

Não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética denominado identidade dos contrários. Em conformidade com este princípio falamos então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo com o interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo etc. Este é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal.

Com efeito, a metodologia histórico- dialética nos oportuniza evidenciar o fenômeno estudado na sua plenitude, na sua totalidade concreta e, nesse caso, inserida no interior da escola de Ensino Fundamental. Como já destacou Kuenzer (2001), práxis, totalidade, contradição e mediação fazem parte das categorias metodológicas centrais do método dialético. Nesse caminho optamos por nos aprofundar e resgatar aquela em Lukács, qual seja, 'a reificação', em diálogo com as demais categorias do método dialético.

Portanto, propomos com essa pesquisa superar a superficialidade da análise ingênua da tecnologia educacional, centrada numa interpretação unicamente qualitativa da pesquisa educacional, para propor avançar e considerar a abordagem histórico-dialética como fundamental para perceber o inapreensível, aquilo que os olhos do pesquisador condicionado com a visão linear do fenômeno ou, na perspectiva lukacsiana, preso à estrutura da reificação, ainda não consegue considerar as relações existentes entre contexto singular (da parte) da tecnologia educacional em face da perspectiva de seus professores, e o contexto universal da influência que a economia capitalista revela perpetuar-se através dos espaços escolarizados na análise da mercadoria embutida no instrumento tecnológico.

Na mesma perspectiva da leitura crítica da pesquisa educacional relevando a abordagem dialética Borges e Dalbério (2007), bem como, Severino (2001) corroboram com os autores citados anteriormente. Para os autores o sujeito concreto está no centro da contradição, portanto, lembram que o estudo da contradição está na essência do mesmo fenômeno estudado, nesses termos enaltecem que a abordagem dialética se correlaciona com a postura política daquele sujeito que desenvolve a pesquisa, igualmente um ato político e social:

³⁸⁰ Id

... as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo e ao mesmo tempo estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados. (BORGES, DALBÉRIO, 2007, p. 7)

Na mesma leitura crítica da pesquisa educacional Severino (2001, p. 17) ressalta:

... estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceitualização de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela partilha com a política. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido ser viáveis pelos caminhos epistemológicos-metodológicos do processo epistêmico comumente chamado ciência.

Trata-se, contudo, de pensar que a pesquisa educacional deve se diferenciar totalmente das metodologias que tendem a uma análise linear do fenômeno educacional. Nesse sentido, repensar a pesquisa educacional desvinculada de uma perspectiva tradicional da ciência burguesa³⁸¹ e presa unicamente a uma matematização do espaço da escola. Cabe, pois, apontar que entendemos que toda a pesquisa que se propõe a estudar a tecnologia educacional, as novas tecnologias no campo educação precisa refletir em torno de qual metodologia é mais coerente para abordar o contexto educacional, entender que, antes de mais nada, a pesquisa é sobre educação e não sobre instrumentos. Severino (2001) defende a tese de que "a epistemologia dialética é o paradigma epistemológico que se tem revelado mais fecundo para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional"³⁸². Tal defesa tem como base alguns argumentos, a saber:

- A condição de existência de sujeitos envolvidos na educação é de uma existência histórica mediada por práticas objetivas graças às quais eles se constituem como sujeitos humanos...;
- Todas essas práticas que se complementam e se implicam mutuamente são marcadas por radical ambiguidade, ou seja, ao mesmo tempo que constituem o único lugar possível para a humanização, constituem igualmente lugar privilegiado da desumanização, que ocorrerá na medida em que seus resultados sejam sonogados ou enviados;
- O conhecimento sobre os fenômenos sociais em geral e sobre os fenômenos educacionais em particular não pode deixar de ser testado criticamente, ou seja, repassado sob o crivo também de um desmarcamento de sua ideologização, uma vez que a ideologia, como

³⁸¹ Em destaque ao que já apontamos na reflexão de Lukács sobre o pensamento burguês reificado apoiado numa ciência tradicional, matematizada.

³⁸² Ibid, p. 19

consciência falseada, impregna todas as práticas humanas intencionalizadas pela subjetividade e, particularmente, as práticas que envolvem direta e imediatamente a atividade simbolizadora. A educação é um campo fértil para a emergência e a proliferação da ideologia, responsável pela alienação que retira do sujeito sua essencialidade histórico-social. Trata-se de um relacionamento enviesado da consciência com a realidade objetiva. É em função disso que a educação atua como força de reprodução da sociedade;

- ... um conhecimento sobre educação que pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder e pela dominação...; (SEVERINO, 2001, p. 18-19)

Parece acertado afirmar que a escolha da abordagem dessa pesquisa está diretamente vinculada à opção política, bem como, coadunando com a temática, com a abordagem teórica, com o problema investigado, demonstrar a importância da pesquisa histórico-dialética a partir do objeto estudado, qual seja, a escola de Ensino Fundamental no trabalho com a tecnologia educacional, a partir do uso dos computadores na escola.

Corroborando com a mesma leitura da pesquisa educacional numa perspectiva dialética, Sanfelice (2008) aborda o enfrentamento das categorias decorrentes e inerentes ao processo educacional investigado, assevera:

Observa-se, por esse método, "o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo [...] Princípios como o de superação e tensão são fundamentais. O primeiro porque indica que toda a evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida e o segundo porque estabelece que entre qualquer forma e o que ela é também há o vir a ser. (SANFELICE, 2008, p. 72)

É possível com isso destacar que estudar a reificação a partir do método dialético em relação ao processo educacional se revela fundamental para adentrar nas múltiplas relações existentes entre infra e superestrutura. Verificar a contradição do próprio sistema de exploração e coisificação do ser e que, sua contradição, ao que sugerimos estudar nesse momento, a superação, nos oportunizou perceber os diferentes contrastes inerentes ao fenômeno da reificação no interior da escola de Ensino Fundamental e na base teórica apresentada. Dentro do contexto das próprias discussões teóricas acerca da tecnologia educacional, do uso do computador, das novas tecnologias, encontramos discordâncias concretas. Enquanto uma perspectiva está buscando fornecer subsídios mais emancipadores, outra linha favorece a manutenção de um sistema submetido às relações de produção do capitalismo. Portanto, a reificação, evidente no relato dos professores e ainda, na base teórica de alguns pesquisadores nos fornece o seu contraponto, a possibilidade de superação. Ao

exame disso Sanfelice (2008)³⁸³, apoiado em Marx, nos ajuda no amadurecimento científico:

O real e o imediatamente dado fazem parte de uma manifestação das aparências. O pesquisador necessita caminhar das aparências fenomênicas para a essência da coisa, para a coisa em si. O pressuposto dialético epistemológico é que o *em si* das coisas é atingível. (SANFELICE, 2008, p. 84)

Isto posto fica nítida a opção pela categoria proposta e sua contradição com vistas a buscar observar além da forma tanto na abordagem teórica como na pesquisa de campo. Nos pressupostos teóricos optamos por abordar o fenômeno da reificação em relação a sua atualidade destacada por Burris e Garcia-Vera com o estudo das novas tecnologias e daí que encontramos fundamento para propor uma abordagem crítica à tecnologia educacional, pois o que se enxerga a partir de uma abordagem linear é um verniz do processo da tecnologia educacional e que corrobora com a reprodução do sistema como já está. Propor que a reificação é inerente ao processo dialético, da introdução de computadores na escola, da tecnologia educacional somente demonstra nosso objetivo concreto de buscar a totalidade das coisas. Destarte, relacionar a reificação à tecnologia educacional implica em reconhecer os novos temas na pesquisa educacional, porém, a partir de uma inclusão e não exclusão do contrário. Nessa aspecto destaca Sanfelice (2008):

... os novos temas, as novas abordagens e os novos problemas, como se tem dito no âmbito das pesquisas educacionais, são compreendidos pelos princípios da lógica formal, isso implica, do ponto de vista lógico, excluir a possibilidade dialética [...] A lógica formal exclui o seu contrário: a lógica dialética. [...] O inverso ocorre com a análise lógica dialética que já parte da aceitação de que as partes da totalidade educacional são, nas partes e no todo, dialéticas: a quantidade que se transforma em qualidade e vice-versa, os contrários que se interpenetram e a negação da negação (superação). Isso implica, inclusive, não excluir a lógica formal, mas afirmá-la como contrário a ser superado. (SANFELICE, 2008, p. 91-92)

A lógica formal é a aceitação de que o trabalho com tecnologia educacional está fixado unicamente no instrumento e não no processo, na prática do professor, e não na relação mais ampla com o modo de produção capitalista.

Portanto, quando optamos pela categoria em relação ao estudo da tecnologia educacional na escola de Ensino Fundamental nos comprometemos a demonstrar as contradições internas da própria tecnologia educacional, quer seja na base teórica, quer seja na pesquisa de campo, revelada na fala dos entrevistados. Se por um lado afirma que as novas

³⁸³ Faz citação a Mao Tsé Tung, no Livro Vermelho, escreveu: "Quando analisamos uma coisa, devemos atender à sua essência, considerando as aparências apenas como o guia que nos leva a porta. Uma vez transporta essa porta, há que aprender a essência da coisa. Eis o único método de análise seguro e científico". Apud Sanfelice (2008)

tecnologias ajudam à escola na transformação necessária, por outro se transforma num mero mecanismo de manutenção do sistema econômico capitalista de reprodução. Com efeito, a revelação disso se encontra na situação singular e universal da análise da mercadoria, nesse caso a mercadoria computador, utilizada pela escola.

Para ancorar nossa escolha metodológica a partir da abordagem dialética ressaltamos um pouco nossa trajetória teórico-empírica, mas também com base em alguns documentos levantados e produzidos³⁸⁴, até chegar no objeto de pesquisa e que resultou no projeto de pesquisa de doutorado, a saber:

Experiência concreta por mais de 12 anos na área de tecnologia educacional, resultando em diferentes frentes de atuação e a possibilidade de reunir dados empíricos que serviram de fonte para reorganizar o campo teórico que antecedeu a entrada no programa de doutorado;

Atuação em diferentes campos da educação, educação popular, formação de educadores, movimentos sociais, educação formal, na busca concreta da possibilidade de aplicação da tecnologia educacional em diferentes espaços, reunindo com isso experiências que culminou com dados empíricos a respeito, da relação escola-comunidade, perfil e formação de professores. Verificando, empiricamente que o modo de produção capitalista se reproduz de diferentes formas que chegam e se manifestam nas escolas, nas atitudes dos professores, nas políticas públicas, etc.;

Antes de chegar ao curso de Doutorado, reunimos algumas publicações que são resultado da reflexão tecnologia-educação, escola, espaços não-escolares, formação de educadores a fim de amadurecer a categoria de pesquisa e aprofundando mais a temática escolhida;

Na ocasião da entrada para o curso de Doutorado já tínhamos uma caminhada no acompanhamento, formação e avaliação de projetos de tecnologia educacional em espaços públicos e privados e, sobretudo, vivenciando a fase de Implementação do Projeto Digitando

³⁸⁴ Cf. alguns : BUENO, Natalia de Lima. Projeto Digitando o Futuro: Relatório Síntese, Positivo Informática (2000) mimeo; entrevistas com professores nas escolas municipais de Curitiba (2000.), Projeto de Educação Tecnológica LegoDacta: material-síntese (2001.) mimeo, Programas de Formação de professores (2000), mimeo. BUENO, Natalia de Lima. Projeto de Educação Tecnológica na Bahia: Manual pedagógico, 2000, material impresso e em CD-ROM. BUENO, Natalia de Lima. Comunicação e Educação popular: elo teórico-prático de tecnologia social na educação popular de jovens e adultos. Artigo apresentado no Celacom, 2005; BUENO, Natalia de Lima. Educação, tecnologia, sociedade e formação de educadores. Artigos apresentado no III Simpósio Nacional de Tecnologia e sociedade, 2009. BUENO, Natalia de Lima. Pedagogia da Tecnologia: a reificação do educador e da tecnologia a partir da relação educação e trabalho. Artigo apresentado no II Simpósio de Tecnologia e Sociedade, 2007; BUENO, Natalia de Lima. Educação tecnológica à luz da pedagogia libertadora: trabalhando com tecnologia na educação popular de jovens e adultos. Artigo apresentado no I Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2005. BUENO, Natalia de Lima. Novas tecnologias da informação e comunicação: revolucionária ou revolucionista? Artigo apresentado no IV Seminário Internacional de Educação da UERJ, 2011.

o Futuro³⁸⁵, na oportunidade, verificamos os dois aspectos, quais sejam, a escola pública e a empresa privada fornecedora do pacote completo dos projetos de tecnologia educacional. Nos submetemos, dessa forma, ao trabalho de pesquisa-ação, diante do contexto a que pretendíamos mais à frente estudar detalhadamente com o objeto de pesquisa de doutorado;

Insistência na categoria de pesquisa por entender como reflexão necessária às contradições inerentes à tecnologia educacional, às novas tecnologias e pelas leituras, experiências até o momento não evidenciamos algo que se aprofundasse na reflexão que propomos com a pesquisa agora apresentada. O aprofundamento da categoria escolhida nos possibilitou evidenciar outros aspectos que somente os dados empíricos não relevaram objetivamente;

Desde a fase da pesquisa de mestrado³⁸⁶ nos interessamos pela abordagem tratada e pela possibilidade de se aprofundar em questões levantadas na pesquisa, quais sejam, a de que os professores no trabalho com tecnologia educacional somente enxergavam o que a máquina lhes proporcionava, pois suas ideias não consideraram a tecnologia como processo humano, mas a coisificavam, ante a objetivação da máquina e dos diferentes recursos tecnológicos. Portanto, era necessário adentrar-se no fenômeno da coisificação da tecnologia, fato que foi gradativamente se evidenciando ao nosso olhar, em função também do acompanhamento de projetos de tecnologia educacional em diferentes cidades no Brasil e da pura instrumentalização que os cursos de formação de professores evidenciavam;

Os dados empíricos coletados, nesse tempo que antecede ao curso de Doutorado, foram substanciais para escolha do método e afinidade com a categoria de pesquisa apresentada. Portanto, o amadurecimento do projeto de doutorado se coaduna com nossa trajetória profissional, convergindo com o fato de que, a pesquisa dialética resulta, *a priori*, da verificação, da coleta de dados empíricos.

Nesses termos, a pesquisa teve como base a abordagem metodológica dialética (Kosik, 2002), ou o estudo da estrutura da “reificação”. Segundo o autor “a dialética se propõe a compreender a “coisa” a partir do materialismo dialético, que se entende ser a base filosófica do Marxismo, que trata da interpretação dialética do mundo, da concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. A prática social concreta se revela

³⁸⁵ Projeto específico que se revela na coleta de dados da pesquisa de campo nas escolas públicas municipais de Curitiba;

³⁸⁶ BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o Ensino Fundamental no contexto da educação tecnológica**. Dissertação de Mestrado, UTFPR, 1999.

no contexto da escola e da atividade de trabalho do educador, portanto, sua prática pedagógica a partir de seus relatos no trabalho com o computador. Encontramos em Kosik a relação necessária ao estudo sobre a reificação, do ponto de vista da metodologia da pesquisa. O autor nos aponta alguns caminhos sobre o processo dialético. Para o autor a dialética trata da coisa em si, no entanto, esta não se manifesta imediatamente ao homem, precisa ser desvelada pelo método de pesquisa. Posto que, desvelar o fenômeno da coisa em si implica em se aprofundar na realidade concreta onde tudo se manifesta. O autor exemplifica que de modo geral, o ser humano tem ações no cotidiano que são mecanizadas³⁸⁷, mas não conscientes, a exemplo do uso do dinheiro; o ser humano vai cotidianamente agindo com determinados conceitos, mas que nem sempre estão claros, mas dependentes de um hábito comum. Assim ressalta:

Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum e ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas na realidade. (KOSIK, 2002, p. 14)

Neste sentido, as ações humanas, sem consciência concreta circunscritas à estrutura das coisas geram dependências contínuas de atos mecanizados, portanto, ausência de consciência na ação. Ao que o autor denomina pseudoconcreticidade significa que a ação dos indivíduos não coaduna com a consciência na ação, portanto, resulta numa ação vazia, de senso comum. O ser humano não está imerso na ação, seu corpo está, mas não sua mente crítica, porque não tende a questionar seus próprios atos e as ações rotineiras na realidade concreta. Kosik identifica o mundo da pseudoconcreticidade descrevendo:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo as representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos da consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;

O mundo dos objetos fixados, que dão impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens; (KOSIK, 2002, p. 15)

Portanto, o que Kosik propõe analisar é que tal mundo resulta numa nebulosidade, num “ledo-engano”, pois os fenômenos podem evidenciar a essência, contudo ainda a

³⁸⁷ O que foi perceptível perceber no discurso dos professores, seus hábitos mecanizados - ou a liberdade reificada apontada por Lukács - ante o trabalho com tecnologia educacional, com o uso do computador.

esconde. Aqui a relação necessária com os estudos de Lukács (2003), da reflexão da essência à aparência da reificação. Para o autor a práxis fetichizada se diferencia substancialmente na essência da práxis revolucionária, enquanto a primeira se contenta com a manifestação do mundo como é objetivamente a segunda questiona a manifestação das coisas no mundo sugerindo que há algo além dos objetos manifestados. Com efeito, “captar o fenômeno da coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”³⁸⁸. Lembrando que a coisa para Kosik pode ser um conceito, um objeto, uma mercadoria, mas é a manifestação da produção da realidade humana que não se manifesta imediatamente a olho nu, necessita o exercício do questionamento e olhar crítico sobre a manifestação da coisa. A coisa a que nos propomos estudar trata do fenômeno da reificação e superação circunscrito à reflexão sobre o trabalho com tecnologia educacional a partir do relato dos educadores. O autor propõe um caminho à pesquisa da estrutura da coisa:

... se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSIK, 2002, p. 16)

Com efeito, estudar a coisa é desvelar sua manifestação a partir da consciência, do reconhecimento de seu velamento³⁸⁹, para daí poder buscar questionamentos que vão revelando o que é a essência, busca-se uma superação da aparência da coisa em si, como proposto por Lukács acerca da reificação. Neste caminho de revelação da coisa verifica-se que o aspecto fenomênico da coisa é o cotidiano, produto natural da práxis. No cotidiano, nas relações sociais imediatas em torno da manifestação da coisa. Assim diferencia:

A *práxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir do homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consciência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (KOSIK, 2002, p. 19)

³⁸⁸ Ibid, p. 16

³⁸⁹ Despertar para o (des) velamento da mercadoria já é destaque nos estudos de Marx e seguido em Lukács apontado no capítulo I;

Nestes termos o que Kosik afirma é que um mundo coisificado pelas aparências é um mundo do pensamento comum³⁹⁰, não crítico, não questionador. Um mundo em que tudo se aceita como verdade absoluta, pois não há nada a inquirir, porque tudo já está satisfeito e respondido. Propõe que o mundo artificial gera o senso comum e que tal pensamento somente pode evidenciar uma sociedade submetida ao domínio artificial das relações sociais, de aparência.

Em Kosik, assim como em Marx e Lukács, o método dialético se propõe a compreender a coisa, poderíamos, contudo afirmar, desvelando para compreender. Assevera³⁹¹: “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.”

O mundo reificado para Kosik está relacionado à práxis social da humanidade. Tal práxis, entendemos, resulta diretamente no relato dos professores que se utilizam de diversas ferramentas tecnológicas. Ora se tal práxis está subsumida à coisa e é determinada pelas relações de produção alienadas e, neste sentido, pelo contexto econômico, somente pode emergir daí o mundo econômico reificado, pois sua lógica está diretamente relacionada à produção de coisas, para que tal mundo venha à tona, seja verdadeiramente descoberto ao olhar ingênuo, cabe a dialética demonstrar tal possibilidade de ver a distorção, assim destaca:

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e imediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade. (KOSIK, 2002, p. 21)

Defende a ideia de que o marxismo - o que denomina dialética do concreto - atua em torno do esforço para ler por trás do fenômeno social o mundo econômico reificado e nestes termos todas as relações humanas circunscritas as leis do capitalismo reificado. Portanto o método dialético consiste em levantar todas as correlações inerentes ao modo de produção e que determinam as relações entre as pessoas na produção de mercadorias. Diferente disto

³⁹⁰ Isso foi possível ser evidenciado na pesquisa de campo, o cotidiano do professor (a partir de suas falas), gera seu senso comum a respeito da tecnologia educacional, sua prática comum é resultado de um pensamento fetichizado que tudo aceita como verdade absoluta, tudo aceita o que vem pronto de outra instância.

³⁹¹ Ibid, p. 20

obtemos um pensamento não crítico a não reflexivo, demonstrando unicamente a aparências das coisas e seus fenômenos correspondentes, os conceitos são fixos e determinados, portanto, sem considerar o movimento de transformação da sociedade. Para afirmar este mundo da aparência Kosik (2002, p. 22) arrola: “a subversão do mundo da aparência (das ideias fixadas) tem as suas raízes na materialidade subvertida (reificada)”, significa, contudo, que tal materialidade invertida somente demonstra o fragmento da realidade, não a realidade concreta e sua totalidade.

No entanto, Kosik propõe que a destruição da pseudoconcreticidade³⁹² dissolve as relações fetichizadas do mundo reificado. Aponta que somente um pensamento revolucionário pode fazer a mudança concreta de tal mundo³⁹³, pois somente este pode transformar a realidade e superar a submissão do pensamento a fossilização das ideias capitalistas engessadas, assim descreve³⁹⁴:

... a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graça à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque o terreno da “práxis” revolucionária.

Resulta daí que o caminho a uma mudança revolucionária é o caminho do método dialético que desvela o mundo enquanto processo histórico pelo sujeito da história que, consciente de seu lugar, com a consciência da produção da realidade pode mudar a sua própria história. O que propõe Kosik à discussão é que, naturalmente, o homem pode mudar o mundo, movimentar a natureza, no entanto, esta perspectiva é da realidade natural, ou seja, as coisas mudam naturalmente, no entanto, mudar de modo revolucionário não é se contentar com a naturalização da mudança, pois o próprio ser humano se muda com o mundo concreto, está consciente e com os olhos bem abertos em suas ações no mundo. Daí que Kosik propõe como antinomia ao mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade, pois resulta no mundo da realização da verdade pelos homens, pois tal verdade não é dada como presente

³⁹² É possível com isso relacionar tal conceito ao pensamento ingênuo e pragmático do professor ante o trabalho com a tecnologia educacional, evidenciado nos estudos de Garcia-Vera, Burris, concretamente a reflexão de Adorno e Horkheimer sobre o esclarecimento que resulta na superação do pensamento ingênuo igualmente. E fundamentalmente a reflexão lukasciana os pensamento reificado caudatário da ciência burguesa e reificada.

³⁹³ Podemos, contudo encontrar a mesma defesa em Marx, Lukács, Mészáros.

³⁹⁴ Ibid, op. cit., p. 22,

pré-determinado, portanto, nunca finalizada, como destaca Kosik³⁹⁵, um mundo onde “a verdade devém”, pois todas as coisas são produzidas pelo “homem real do mundo social”.

A proposta de Kosik é que a destruição da pseudoconcreticidade ou o que poderíamos denominar o mundo e aparências destacado por Marx e Lukács ou na relação com Adorno e Horkheimer um mundo não esclarecido, seria o seguinte:

- 1) crítica revolucionária da *práxis* da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem”³⁹⁶ do qual as revoluções sociais constituem etapas-chaves; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. (KOSIK, 2002, p. 23)

No entanto, tal destruição, ao que poderíamos também denominar superação de um mundo reificado, velado, não ocorre de um dia para o outro, mas é prática contínua de questionamento no mundo ainda velado a respeito de seu lugar – o homem – e de sua importância, como coisa ou humano. Posto que o objetivo da dialética é a destruição da pseudoconcreticidade, aquela aparência de mudança que nunca é de fato, aquela aparência de concretude, mas algo alienado. Tal destruição ocorre pelo desvelamento do fenômeno da coisa, da reificação, pois para Kosik a pseudoconcreticidade é a existência autônoma dos produtos do homem que o reduzem à *práxis* utilitária, neste sentido, a uma *práxis* do fazer pelo fazer, a uma *práxis* somente para um mundo da necessidade e não da liberdade, pois um mundo da pseudoconcreticidade é um mundo de aparências enganadoras, portanto, uma *práxis* fetichizada. Destarte, o método dialético para Kosik compreende três níveis, a saber:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 2002, p. 37)

Isto posto, se não há domínio de tal método de investigação, qualquer dialética somente resulta em ‘especulação vazia’. Ao exame disso, entende-se que Marx ao iniciar O Capital com o desvelamento da mercadoria, propõe que a apropriação da matéria mercadoria é resultado do desenvolvimento de um método de investigação, portanto, da apropriação da

³⁹⁵ Ibid, p. 23

³⁹⁶ Com base em A. Kolman.

matéria, pois na sociedade capitalista a produção de mercadoria é a realidade concreta, o resultado de sua existência, o início que é o fim e o fim que é o início, assim afirma:

... como a mercadoria é uma célula da sociedade capitalista, como é o início abstrato, cujo desenvolvimento reproduz a estrutura interna da sociedade capitalista, tal início da *interpretação* é o resultado de uma investigação, o resultado da apropriação científica da matéria. Para a sociedade capitalista a mercadoria é a *realidade absoluta* visto que ela é a unidade de todas as determinações, o embrião de todas as contradições; neste sentido, em termos hegelianos, ela pode ser caracterizada como unidade de ser e não-ser, de distinção e indistinção, de identidade e não-identidade. Todas as determinações ulteriores constituem mais ricas definições ou concretizações deste “absoluto” da sociedade capitalista. (KOSIK, 2002, p, 38)

Nesta ótica, estudar a mercadoria, no processo educacional e como se revela através do trabalho com tecnologia educacional, especificamente no uso do computador na escola, nos remete à transparência do processo de produção capitalista focado no uso alienado das ferramentas tecnológicas, no caso o computador no ensino. Nesses termos, estudar a tecnologia educacional a partir de uma visão dialética implica em desvelar a aparência das coisas depositada no uso das ferramentas tecnológicas, seu puro empirismo. É correto afirmar com isto que ao optar pela apresentação da mercadoria, como objeto central do estudo da sociedade capitalista, Marx opta por demonstrar todo o método dialético de análise da sociedade capitalista com base em seu produto final, a mercadoria, mas que ao mesmo tempo é sujeito central de todo o processo. Portanto, o método que vai do abstrato ao concreto, resulta na mercadoria, mas demonstra toda a sua complexidade circunscrita no processo de produção capitalista. Neste sentido, afirma Kosik (2002, p. 39):” A dialética não é o método de redução; é o método de reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método de desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. Trata-se, contudo, de afirmar que a reprodução espiritual da coisa em si é desvelá-la concretamente, nua e crua em sua realidade concreta, a nudez do trabalho com a tecnologia educacional que aqui denominamos, nos aponta uma submissão ou uma superação do processo de produção e exploração capitalista.

Da prática do educador, a partir de seu relato na escola de Ensino Fundamental foram analisadas as categorias de contradição, quais sejam reificação em contraponto com os processos de superação no trabalho com tecnologia educacional, permitindo verificar como se trabalha com a tecnologia educacional, especificamente com o computador na escola. A categoria de contradição se desvelou pela escolha reificação-superação que se manifestaram no mesmo ambiente de trabalho, no mesmo relato do educador frente ao trabalho com

tecnologia educacional.

O princípio metodológico parte da estrutura em que se coloca o professor, qual seja, na escola como espaço dialético do trabalho pedagógico, em sua ação no mundo e no contexto em que exerce sua ação pedagógica. Neste aspecto, o sujeito investigado foi o professor, a partir de seus relatos de experiências, seus avanços e limitações na escola de Ensino Fundamental. O cotidiano da escola e suas relações nos forneceram subsídios à verificação do processo de reificação e superação dos sujeitos ao trabalharem com tecnologia educacional. Analisar as falas dos educadores nos forneceu subsídios para refletir como é a relação educadores e meios tecnológicos, do modo como interpretam as informações oriundas dos meios, dos computadores, e como possivelmente desenvolvem seu conteúdo junto aos alunos, verificando como os educadores se utilizam de práticas reificadas demonstrando, desta maneira, quando e de que modo isto ocorre. É o educador que está ativamente diante do trabalho com os computadores que constrói a história da tecnologia educacional na escola, a partir de como faz suas escolhas, com base em valores individuais, de concepções morais e/ou ideológicas e como observam, percebem a tecnologia educacional; essa constatação resultou em questionamentos importantes oriundos tanto da pesquisa experimental como posteriormente, da pesquisa ampliada. Portanto, analisamos o educador em seu trabalho produtivo na escola a partir de seus relatos concretos no desenvolvimento da tecnologia educacional em relação aos processos de reificação e superação.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, a entrevista. A entrevista, para Haguette (1992, p.86) é “entendida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Optou-se por um protocolo de coleta de dados de entrevista semi-estruturada que pudesse revelar o campo do fenômeno da contradição a partir dos conceitos dos educadores entrevistados. Por um lado apontar o pensamento burguês reificado na máquina e, por outro, perceber as manifestações alternativas ou de superação de conceitos tradicionais ou descontextualizados de uma visão ampla do processo tecnológico.

Para tanto, optamos em realizar um Estudo Exploratório³⁹⁷ para analisar as categorias escolhidas frente ao objeto de estudo científico, a fim de iniciar a investigação dos processos de reificação e superação na escola de Ensino Fundamental, a partir de entrevistas com professores, obtendo dados comparativos para reavaliar as categorias definidas inicialmente,

³⁹⁷ Realizado no 2º semestre de 2010.

bem como, o Marco teórico adotado. Verificando se o instrumentos de trabalho fora bem escolhido em face da metodologia adotada e o objeto a ser investigado. Neste estudo preliminar a amostra foi intencional com base nos seguintes critérios: 1. de escolha das escolas: a) tempo de trabalho com tecnologia educacional; b) tipo de comunidade atendida (comunidade significativa na região, quantidade de alunos e famílias); contradição: instituições públicas e privadas cujos professores já tiveram curso de formação em tecnologia educacional, pelo menos. 2. de escolha dos professores: perfil dos professores: formação (equivalentes), experiência profissional e aperfeiçoamento na área geral da educação e/ou na área específica da tecnologia educacional. Inicialmente foram escolhidas as seguintes escolas:

Escola I: Centro de Formação Integral de Ensino Fundamental Municipal: escola piloto da rede municipal de Curitiba, que foi a precursora do projeto de Implantação de computadores no ensino;

Escola II: Escola de Ensino Fundamental, que integra uma *holding* empresarial de educação, com sede em Curitiba, mas que lidera o trabalho com apostilas, de venda de projetos de tecnologia educacional em todo o Brasil;

Após aplicar um protocolo de entrevista prévio³⁹⁸ para estudo, percebemos a necessidade de incluir mais questões, pois as respostas dos educadores escolhidos não atendiam a necessidade de responder a evidência da principal categoria estudada. Optamos por focar no estudo das escolas públicas de Ensino Fundamental e manter os mesmos critérios de inclusão das escolas, concentrando sobretudo, na relação tempo de trabalho com tecnologia educacional do educador e da escola, incluindo a isso a opção na amostra de uma escola por Núcleo Municipal de educação de Curitiba³⁹⁹.

Após, o estudo exploratório e a pesquisa de campo definitiva, incorporamos também, pesquisa documental, pois os relatos dos professores em alguns aspectos contradiziam outros professores em outras escolas. Incorporamos a pesquisa documental nesse capítulo, em fragmentos de documentos consultados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente o Departamento de tecnologia educacional, bem como, na análise das entrevistas, relacionando ao documento do projeto político pedagógico adotado pelas escolas pesquisadas para perceber as convergências e contradições ante os relatos, os documentos e a base teórica adotada. Tais documentos nos serviram de subsídios para reafirmar a reprodução

³⁹⁸ Apêndice 1

³⁹⁹ A nomenclatura Nucleo Regional de Educação é também adotada no Município de Curitiba, pois trata-se da divisão da Cidade por regiões. Em alguns momentos utilizaremos Núcleo Municipal ou em outros Regional.

da reificação através do trabalho com tecnologia educacional, bem como, encontrar contradições entre os argumentos dos entrevistados e os documentos pesquisados.

Posterior à pesquisa exploratória seguimos com o mesmo critério de seleção da amostra, optando, após a fase exploratória, por escolas públicas municipais, em função de alguns aspectos, a saber: pelo menos doze anos que a escola pública do Município de Curitiba desenvolve um trabalho com tecnologia educacional, a partir do uso dos computadores resultando num tempo significativo para poder avaliar a totalidade do processo; o mesmo município vem investindo no discurso de modernização de suas escolas a partir da incorporação de ferramentas tecnológicas e se utilizando da padronização da aquisição das ferramentas tecnológicas em todas as escolas municipais. Isso, em nosso entender resultaria numa significativa análise comparativa e reveladora da contradição do processo, ou seja, será que todas as escolas assimilaram o discurso da modernidade implantado pela rede municipal de ensino como presente nos documentos consultados? Todas as escolas apresentam as mesmas condições estruturais para trabalhar com tecnologia educacional?

Consideramos alguns aspectos na escolha das escolas pesquisadas, a saber:

- reificação, superação em relação à tecnologia educacional, especificamente o trabalho com Informática Educacional, considerando suas ramificações e correlações;
- escolas com mais tempo de trabalho com tecnologia educacional;
- professores com formação na área ou mais tempo de experiência;
- Amostra que representasse dados significativos em relação à totalidade de escolas e projetos trabalhados, portanto, considerando uma escola por regional. Em nossa leitura descrever, pelo menos, uma escola por Núcleo Municipal de Educação representaria uma amostra significativa em relação às diferenças de localidade, realidade de cada ponto geográfico na cidade de Curitiba onde está responsável cada núcleo de educação do município, portanto, a amostra nesse caso foi intencional;
- Opção em entrevistar os professores indicados(as) em cada escola pela direção, pedagogo(a), que revelassem aqueles que mais trabalham com Informática educacional, considerando que em algumas escolas todos os professores trabalham como atividade dentro do currículo e, em outras escolas, o trabalho de Informática educacional se tornou uma aula complementar ao currículo, aula especial ou aula de Informática.

Não pudemos incluir, em face da amostra de pesquisa e objeto pesquisado, do problema e objetivo geral as seguintes questões:

- não foram consideradas a totalidade das escolas, mas uma amostra intencional que considerasse, pelo menos, uma escola por Núcleo Municipal e que representasse um espelho da realidade concreta vivida pelas diferentes localizações das escolas de cada Núcleo de Ensino Municipal;
- não foram entrevistados(as) todos os professores nas escolas, mas aqueles que trabalham concretamente com Informática educacional ou tem mais tempo de trabalho na escola no momento. Considerando que em algumas escolas havia mais de um professor que trabalhava com informática educacional, como atividade paralela. Em outras escolas, um professor especificamente responsável pelo projeto na escola, foi entrevistado, em outras escolas havia mais professores responsáveis, assim foram entrevistados aqueles(as) que trabalham com projetos na escola; considerando que o foco foi resgatar a fala, os argumentos dos(as) educadores(as);
- não foram entrevistados os diretores, pedagogos⁴⁰⁰, administradores escolares, mas somente professores que atuavam diretamente com alunos(as) no trabalho com tecnologia educacional, por serem os sujeitos mais representativos no momento, em função do objetivo da pesquisa;

Na totalidade foram entrevistados 16 (dezesesseis) professores. Considerando que, em algumas escolas escolhidas inicialmente e que entramos em contato, a direção não indicou ninguém sob a justificativa que não havia professor trabalhando com Informática educacional no momento. Nossa estratégia foi a de buscar outra escola que estivesse inserida no mesmo Núcleo Regional de Educação.

O estudo exploratório se realizou em consonância com a organização da revisão bibliográfica, permitindo-nos analisar os caminhos teóricos adotados durante a aplicação do instrumento de coleta de dados, fornecendo subsídios para reformular o protocolo de perguntas apresentados aos educadores. Portanto, realizamos dois tipos de protocolo de perguntas na entrevista semi-estruturada. O primeiro em consonância com o estudo exploratório e o segundo⁴⁰¹ após a fase exploratória e o avanço da revisão de literatura, que permitiu-nos concentrar perguntas que revelassem, tanto a categoria principal da pesquisa, quanto a sua contraposição e com isso as categorias subjacentes à reflexão lukacsiana e relacionamos à pesquisa sobre tecnologia educacional.

⁴⁰⁰ Exceção de uma escola em que o(a) Pedagogo(a) resolveu permanecer na sala de conversa até o final da entrevista e interferindo sempre que os professores solicitavam. Isso está apontado na tabela nos Apêndices; nesse caso não pudemos solicitar sua saída;

⁴⁰¹ Apêndice 2

Após o estudo exploratório, que incorporamos à pesquisa somente como fonte de reflexão, mas não de análise em conjunto com as demais escolas públicas, iniciamos uma análise do novo instrumento de coleta de dados relacionando com a base teórica mais lapidada. Verificamos que a categoria principal da pesquisa e do método de análise, a 'reificação', revelou nos estudos de Lukács correlações importantes a serem expostas na sistematização do estudo de campo, assim como as possibilidades de superação. Ressaltando ainda que, durante a pesquisa exploratória, surgiram duas possibilidades, uma, a de realizar um estudo comparativo entre dois espaços, o público e o privado, outra, de realizar um estudo focado na escola pública. Já com novo protocolo de perguntas revisado, iniciamos a pesquisa de campo, com foco na Escola Pública de Ensino Fundamental no Município de Curitiba. Entendendo que a contribuição ao ensino público seria fundamental nesse momento de construção histórica das políticas públicas relacionadas às Novas tecnologias nos espaços públicos.

A escolha da amostra justifica-se pelo tempo de experiência que o Município de Curitiba tem com projetos de tecnologia educacional, seu investimento em formação docente e em recursos tecnológicos, a especificidade de suas parcerias com empresas privadas e que nos conduziria a uma reflexão importante ante a transposição da adoção das novas tecnologias em empresas e estendidas as escolas, revelando uma ramificação importante no estudo da mercadoria. A possibilidade de analisar um espaço singular que poderia revelar a totalidade das ramificações do processo econômico capitalista na educação, se mostrava profícuo, foco esse já apontado nos estudos de Garcia-Vera (1998) sobre tecnologia educacional, mercado e governabilidade, ante a incorporação das ferramentas nas escolas. Portanto, não ousaríamos desperdiçar essa importante reflexão diante da categoria escolhida e do objeto estudado.

A opção no estudo do espaço público nos conduziu à percepção de algumas questões inerentes a essa esfera e que poderiam trazer uma visão mais ampla e contribuição significativa em função da categoria e abordagem metodológica escolhida. Não descartando que o realizado no estudo exploratório poderia ser incorporado para efeito de reflexão que forneceria caminhos necessários a posteriores pesquisas, haja vista, que a escola privada estudada, através de sua grande corporação - da empresa de tecnologia educacional - forneceu equipamentos e *softwares* para o trabalho da escola pública municipal, incluindo a isso um pacote pedagógico com a capacitação docente.

Nesta perspectiva procuramos justificar por que optamos em estudar a temática da

tecnologia educacional a partir de uma abordagem dialética. De modo geral, verificamos que as pesquisas que tratam da tecnologia educacional, da Informática no ensino e o uso do computador, trazem uma abordagem metodológica linear e não dialética, resultando nisto, que a análise do trabalho com tecnologia educacional, a partir da prática pedagógica do professor, trazem características qualitativas e quantitativas, mas não evidencia categorias de contradição como foco central de análise. Isto significa que há uma tendência à análise instrumental, portanto, uma interpretação da aparência do trabalho com tecnologia educacional e não em sua essência, qual seja, seu espaço de contradição no interior da escola de Ensino Fundamental.

Alguns estudos enaltecem o processo de ensino e aprendizagem, outros a grande inovação que a Informática educacional traz à escola, mas ainda numa abordagem que trata de projetos pilotos, bem como, de assuntos que continuamente alimentam a negação do trabalho com tecnologia educacional circunscrito ao sistema capitalista de produção junto à escola, como verificado anteriormente na página 202 dessa pesquisa; trazendo categorias de análise que se repetem comumente em vários estudos.

O proposto nesta pesquisa é ir além da coisa, portanto, ver a essência e não aparência, não uma imagem fossilizada do educador que orienta o aluno no laboratório de Informática, mas todas as relações inerentes ao seu trabalho pedagógico no interior da escola no trabalho com tecnologia educacional, até a chegada da máquina à escola, com limitadas condições de participação docente e o que isto tudo nos revela. O estudo a partir de uma abordagem dialética, se diferencia por resgatar uma categoria fundamental à análise do processo capitalista de produção e poder compreendê-la no interior da escola, atualizando a leitura da reificação em diálogo com a área de tecnologia educacional, das novas tecnologias e concretamente ao trabalho com a Informática na escola. Portanto, percebemos algumas contradições em face do objeto estudado, qual seja, a tecnologia educacional, demonstradas a partir das categorias de análise que surgiram dos relatos dos entrevistados e corroboram com os termos adotados no estudo de Lukács. Destacamos alguns aspectos. Em parte professores reificam a tecnologia, em parte, outros tentam entender de modo mais amplo, mas ainda limitado. A reificação da tecnologia e da tecnologia educacional é reforçada nos documentos estudados. A estrutura da reificação frente a tecnologia educacional se percebe na fala da maioria dos entrevistados, mas outros ainda tentam buscar caminhos alternativos. O sujeito histórico do processo se reflete na fala dos entrevistados, mas também é obnubilado frente ao

sistema conteudista e fragmentado do trabalho com tecnologia educacional. A consciência reificada é expressada em todos os relatos dos entrevistados, mas uma minoria ressalta uma certa insatisfação frente ao trabalho na forma como se apresenta. O ufanismo às novas ferramentas tecnológicas é relatado na maioria dos relatos, evidenciando que há um invólucro reificado que impede os professores de perceberem como tais ferramentas chegam às escolas e são assimiladas em suas práticas. A mediação tecnológica se reflete pela concepção de que alguns professores percebem a sua prática pedagógica além da instrumentalização, mas presos ainda na abordagem conteudista da escola, não encontram espaços significativos e coletivos, mas não é evidenciada nos documentos consultados. Percebe-se a possibilidade de mediação, mas os indicadores para tal possibilidade ainda são muito incipientes.

A escolha do método histórico-dialético ou abordagem dialética significa que não há aceitação de uma análise linear dos fatos, portanto, as contradições são questões fundamentais e devem ser reconhecidas no trabalho com tecnologia educacional. Apoiar-se no método histórico-dialético implica que a concepção retilínea dos fatos e fenômenos evidenciados no campo já não serve para analisar a totalidade e complexidade que se tornou o trabalho com tecnologia educacional no interior da escola atualmente, sobretudo, porque estamos ainda submetidos à um sistema econômico capitalista e que isto repercute nas relações e na estrutura educacional de modo geral, evidenciado na compra de serviços, máquinas, equipamentos e propostas pedagógicas submetidas continuamente às escolas públicas de Ensino Fundamental. Desvelar estas questões que se fazem presentes no relato dos educadores, e que por sua vez, podem estar incorporados a sua prática pedagógica é assunto emergencial. Portanto, somente uma abordagem dialética nos permitiria analisar a interpretação dos contrários, o processo de reificação e superação no espaço educacional a partir do estudo da tecnologia educacional.

1. Amostra da Pesquisa

O sistema Municipal de educação de Curitiba, subdivide as escolas em Núcleos Regionais de atendimento específico. São ao todo nove Núcleos Regionais de Educação cuja atividade está direcionada às demandas burocráticas diversas das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal.

Isto posto, a amostra da pesquisa resultou em considerar uma escola de Ensino

Fundamental por Núcleo Municipal de Educação⁴⁰², considerando que a Secretaria Municipal de Educação divide as regionais de atendimento às escolas em:

Núcleo	Endereço	Escolas atendidas
NRE Bairro Novo	Endereço: Rua Tijucas do Sul, 1700 Cep:81900-080 Bairro: Sítio Cercado	19
NRE Boa Vista	Endereço: Avenida Paraná nº 3600 - Sala 47 Cep: 82510-000 Bairro: Boa Vista	24
NRE Boqueirão	Endereço: Marechal Floriano Peixoto, 8430 - sala 41 B Cep: 81650-340 Bairro: Boqueirão	21
NRE Cajuru	Endereço: Rua Roraima nº 545 Cep: 82940-330 Bairro: Cajuru	20
NRE CIC	Endereço: Rua Manoel Valdomiro de Macedo, Nº 2460 Cep: 81170-150 Bairro: CIC	23
NRE Matriz	Endereço: Rua Dr. Faivre, 398 Cep: 80060-140 Bairro: Centro	6
NRE Pinheirinho	Endereço: Avenida Winston Churchill, 2033 - sala 31 Cep: 81150-050	27

⁴⁰² O Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas do nível central. Secretaria. Na Secretaria Municipal da Educação, os nove núcleos reportam-se diretamente à Superintendência Executiva. Cf. em: www.cidadedoconhecimento.org.br .

	Bairro: Capão Raso	
NRE Portão	Endereço: Carlos Klemtz, 1994 Cep: 81320-000 Bairro: Fazendinha	22
NRE Santa Felicidade	Endereço: Santa Bertila Boscardin, 213 Cep: 82090-490 Bairro: Santa Felicidade	19

A distribuição das escolas para as entrevistas, por Núcleo Municipal ficou da seguinte maneira:

Escola	Bairro	Núcleo
Escola I - CMEI (Centro Municipal de Ensino Integral)	Butiatuvinha	Santa Felicidade
Escola II	Sítio Cercado	Bairro Novo
Escola III	Santa Felicidade	Santa Felicidade
Escola IV	Boqueirão	Boqueirão
Escola V	Vila Verde	CIC
Escola VI	Novo Mundo	Portão
Escola VII - CMEI (Centro Municipal de Ensino Integral)	Barreirinha	Boa Vista
Escola VIII - CMEI (Centro Municipal de Ensino Integral)	Capão da Imbuia	Cajuru
Escola XIX	Hugo Lange	Matriz
Escola X - CMEI (Centro Municipal de Ensino Integral)	Capão Raso	Pinheirinho

Foram incorporadas duas escolas do Núcleo Municipal de Santa Felicidade, pois uma tratava-se do Estudo Exploratório e um Centro de Educação integral, e que retornamos a campo para nova entrevista após revisão dos instrumentos de coleta de dados e, outra escola com menos tempo de trabalho com tecnologia educacional. Nessa regional encontra-se a escola que trabalha há mais tempo com projeto de tecnologia educacional na rede pública Municipal de Curitiba e, historicamente, foi a escola piloto da rede municipal para início das atividades de Informática educacional.

Importante ressaltar que, tanto para a pesquisa piloto, como para a sua fase subsequente, foram apresentados documentos junto a SME-Curitiba, solicitando autorização posteriormente para cada escola participante da amostra foi apresentada Carta específica, junto com os protocolos I e Protocolo de entrevista II ; todos os documentos citados constam em Apêndice a essa pesquisa

Enfatizamos, contudo, na ocasião da visita nas escolas, que todas receberão relatório da pesquisa finalizada, bem como, será encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, especificamente ao Departamento de Ensino Fundamental. O diálogo com os entrevistados foi estabelecido nos seguintes termos: "A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo"⁴⁰³.

Cabe ressaltar que no princípio da organização do projeto de pesquisa do doutorado, optamos também por fazer uma observação no modo como o professor trabalha a tecnologia educacional, mas foi somente possível reunir algumas considerações, das duas primeiras escolas, que estavam no Estudo Piloto, pois os dados das entrevistas já demonstravam informações relevantes e amplas a serem analisadas. Portanto, um momento de observação pode ser opção metodológica para a continuação dessa pesquisa.

2. Caracterização das escolas participantes da amostra

Segue abaixo a distribuição de escolas e entrevistados, considerando número de alunos(as). No total foram 16 entrevistados(as) representando escolas por Núcleo Municipal

⁴⁰³ Destaque ainda nos termos empregados no diálogo com as escolas, os professores, a saber: "Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Eu como pesquisadora responsável assumo o compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade do indivíduo em continuar participando. Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação. Muito obrigada pela disposição em participar dessa pesquisa científica".

de Educação, a saber:

Escola	Entrevistados	Núcleo
Escola I	2 - Professores que trabalham no laboratório de Informática educacional;	Santa Felicidade
Escola II	1 Professor que trabalha no laboratório de Informática educacional;	Bairro Novo
Escola III	2 - Professores que trabalham no laboratório de Informática educacional;	Santa Felicidade
Escola IV	2 - Professores que trabalham no laboratório de Informática educacional;	Boqueirão
Escola V	1 - Professor que trabalha no laboratório de Informática educacional;	CIC
Escola VI	3 - Alguns professores que trabalham com laboratório de Informática educacional, de modo geral a proposta da escola é que todos os docentes utilizem o laboratório;	Portão
Escola VII	2 - Professores que trabalham no laboratório de Informática educacional;	Boa Vista
Escola VIII	1 - (Professor específico que trabalha no laboratório de Informática educacional;	Cajuru
Escola XIX	1 - Professor que trabalha no laboratório de Informática educacional;	Matriz
Escola X	1 Professor que trabalha no laboratório de Informática educacional.	Pinheirinho

Destacamos ainda algumas características peculiares a cada escola, que localizamos

em seus projetos político pedagógicos, a saber:

Escola	Características ⁴⁰⁴
Escola I	<p>Oferta à comunidade local as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental além da modalidade da Educação de Jovens Adultos. Atualmente esta unidade de ensino atende em período integral, aproximadamente 360 alunos, organizados em 12 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Deste total, um número significativo de famílias – aproximadamente 250 – foram prontamente solícitas, respondendo o questionário da Pesquisa Sócio-Econômica Cultural. 36% das famílias atendidas são compostas por quatro pessoas. Em sua maioria, para ser mais exato, 50%, possui apenas uma criança estudando na escola. A maior necessidade no âmbito social destes familiares está relacionada à constante carência no que se refere aos tratamentos médicos e odontológicos, perfazendo um percentual de 38%. No contexto familiar analisado, 40% têm o pai como principal responsável pelo seu sustento financeiro. As principais atividades profissionais desenvolvidas pelos responsáveis estão relacionadas à construção civil, serviço doméstico e área de vendas. Sendo que, 86% dessas famílias possuem duas pessoas empregadas e 54% delas possui uma da renda mensal que gira em torno de 1 a 3 salários mínimos. Observou-se também que 18% contam com ajuda de algum tipo de programa social ofertado pelo Governo Federal – o mais citado foi o Bolsa Família. Aproximadamente 52% da população entrevistada mora em residência própria. Em relação ao grau de escolaridade, 45% dos pais dos nossos educandos concluíram os anos finais do Ensino Fundamental (5º a 8º série). Quando questionados a respeito de quais meios de comunicação que a família utiliza para se manter atualizada, constatou-se que 95% tem acesso a televisão e 33% a <i>internet</i>, porém não utilizam com muita frequência o microcomputador.</p>
Escola II	<p>Atende atualmente 728 alunos(as), assim descritos: Educação Básica, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos. 35 turmas, considerando manhã, tarde e noite. Na maioria das famílias as mães se dedicam ao lar; a comunidade é participativa nas atividades propostas pela escola; 20% dos pais concluíram o ensino médio, a maioria não participou mais de quatro anos na escola; 43% possui renda salarial de três a cinco salários mínimos; 10% possui renda de um salário mínimo; 46% dos pais e 21% das mães realizam atividades informais; 26% dos pais trabalham na indústria; 20% das mães cuidam da casa e 29% como diaristas; 33% de mães desempregadas; As famílias têm dificuldade de acompanhamento escolar do filho(a); Na região onde a escola está inserida não há área de</p>

⁴⁰⁴ Dados atualizados que se encontram no Projeto Político Pedagógico. Informações diferem de escola para escola, não foi possível padronizar os dados, pois nem todas as escolas tratam das mesmas informações na descrição do documento consultado; não há padronização.

	lazer, assim 44% das famílias têm como atividade de lazer visitar parentes ou assistir a televisão.
Escola III	A Escola oferta ainda o Espaço de contraturno, com duas turmas no período da manhã, sendo neste 50 alunos e três turmas no período da tarde, com 95 alunos. Totalizando, assim, 145 alunos que freqüentam este espaço. Grande parte das moradias está localizada em um local de invasão, em terrenos irregulares, com poucas condições básicas, como saneamento, asfalto e luz elétrica. A renda familiar desta comunidade gira em torno de zero a três salários mínimos e a minoria das famílias não participa de programas sociais, vivendo de quatro a sete pessoas na mesma casa, sendo que possuem, na grande maioria, TV, rádio, geladeira, fogão e chuveiro e que pouquíssimos alunos possuem computador. Em média o número de filhos da mesma família matriculados nesta escola é de 1 a 2, sendo que a maioria faz o trajeto de casa até a escola a pé. A comunidade avalia que os maiores problemas existentes no bairro são a falta de segurança, as drogas e a Unidade de Saúde.
Escola IV	Atualmente a escola atende alunos com faixa-etária de 4 a 14 anos no período regular e a partir dos 14 anos no período noturno. Em 14/04/02 a escola passou a atender alunos da Educação Infantil. Com a extinção das Unidades do Projeto PIA (Programa de Integração da Infância e Adolescência), conforme Decreto 42/04 publicado em 07/06/04, a concretização da vinculação à escola, só ocorreu em março de 2006, sendo os profissionais lotados à mesma. Atualmente a escola possui 26 turmas no diurno e 03 turmas no noturno. Segundo dados levantados em 2005, uma parte da clientela escolar é proveniente das proximidades da escola, morando em endereço fixo, em casa própria, há mais de 20 anos. Outra parte, vive em invasões margeando a linha férrea e o Parque do Iguazu. Moram em barracos feitos de compensados cobertos com lonas ou telhas de amianto, em situação de extrema pobreza. Estas famílias são oriundas da cidade de Curitiba, sendo pequeno o número de pessoas vindas de outras localidades. A renda familiar da comunidade escolar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, ocupando as mais diversas funções. Sendo destes 25% com emprego fixo, 40% com trabalho informal (pedreiro, doméstica, catadores de lixo, etc.) e 35% de desempregados. Portanto o acesso a informática, biblioteca e a outros meios culturais são restritos a uma minoria de famílias, sendo a escola o maior meio de aquisição de cultura dessa comunidade. Em seu entorno vivem 11.868 pessoas (2,73% do total da população do bairro) sendo 28,11% crianças e jovens de 0 a 14 anos; 20,62% pessoas com idade entre 15 e 24 anos; 44,78 adultos com idade entre 25 e 59 anos; e 6,49% de pessoas com 60 anos ou mais de idade. Em 98,84% dos domicílios fixos, existe abastecimento adequado de água, em 99,29% coleta adequada de lixo e 93,73 % dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. Os demais, que moram em invasões, não tem nenhuma estrutura adequada de vida. Mais de 55% do total dos

	responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos (incluídos nesse percentual 4% com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; e 15,34% dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de 3 anos de estudo).
Escola V	Quantidade de turmas; 23 turmas 11 manhã e 12 tarde sendo 2 classes especiais manhã mais 1 sala multifuncional e a tarde 1 classe especial e 1 sala de recursos já incorporados na quantidade total de turmas. Público alvo e perfil da comunidade; estudantes de 1º ao 5º ano e alunos especiais encaminhados através de avaliação do CMAE o perfil da comunidade é alunos carentes com baixa renda familiar. Qual nível de escolarização atende: Ensino Fundamental: Educação Infantil (a partir de 2007), com oferta do pré-escolar para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Ensino Fundamental, organizado em 02 Ciclos de aprendizagem, sendo o Ciclo I com 3 anos e Ciclo II com 2 anos, para crianças a partir de 06 anos. Educação Especial. Sala de Recursos Educação Integral. Segundo dados do Caderno Prova Brasil/ 2005, na Vila Verde vivem 10 207 pessoas sendo 36,33% crianças e jovens de 0 a 14 anos; 20,90% pessoas com idade entre 15 e 24 anos; 40,17% adultos com idade entre 25 e 59 anos; e 3,69% pessoas com 60 anos ou mais. Aproximadamente 36% dos domicílios do entorno estão localizados em aglomerados subnormais (favelas e assemelhados); 99% possuem abastecimento adequado de água, 99,43% coleta adequada de lixo e 89,33% dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. Mais de 74% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos. Mais de 74% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos. Aproximadamente 5% da população residente no entorno da escola e com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; 22,22% dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de 3 anos de estudo.
Escola VI	A escola atenderá a Educação Básica nas etapas de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com as seguintes especificações: - Educação Infantil : quando houver disponibilidade de espaço físico e demanda de alunos, observando a legislação vigente para matrícula; - Ensino Fundamental: com oferta de 5 anos iniciais, organizados em séries do 1º ano aos 5º anos, com implantação gradativa a partir de 2007, da nova nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos , atendendo a Resolução ° 03/05- CNE, adequação da idade de ingresso e nova proposta pedagógica; - O Ensino Fundamental é organizado em séries, de período anual e estará atendendo as duas modalidades, a de 8 anos com cessação gradativa e a implantação concomitante de Ensino Fundamental de 9 anos. A clientela é constituída de ambos os sexos. O nível econômico da clientela está situado entre médio e médio baixo. A renda familiar varia , na grande maioria, entre 3 e 10 salários mínimos, sendo 90% das famílias possuem casa própria ou alugada, com abastecimento adequado de água , de lixo e a grande

	<p>maioria dos domicílios estão ligados as redes de esgoto ou a fossa séptica. Noventa por cento dos pais (90%) possuem automóvel e telefone e também celulares, 90% possuem computadores em casa e 100% dos pais possuem geladeiras, televisão e rádio. O nível de escolaridade dos pais varia do Ensino Fundamental incompleto até o Nível Superior, sendo que a maioria possui o Ensino Fundamental completo e 90% é da religião católica. São 10 turmas integrais. 5 turmas regulares - manhã. 5 regulares - tarde. Atendemos crianças de 5 à 10 anos, do 1º Ano ao 5º Ano do Fundamental. Nossa clientela é de classe média, as famílias são formadas em sua maioria de 3 à 5 pessoas. Os pais em sua maioria um terço possui o primeiro grau completo, outro terço tem o ensino médio completo e 5% são graduados.</p>
Escola VII	<p>A partir de 2007, o CEI oferta a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Nível de escolaridade - os pais apresentaram formação, em média, inferior a oito anos, ou seja, não concluíram o Ensino Fundamental. Há um pequeno índice de pais, mães ou responsáveis, que apresentam nível de escolaridade inferior a quatro anos, como mostram os gráficos no anexo 1. 2) Ocupação - na maior parte a mãe realiza trabalhos domésticos remunerados, com boa parte realizando serviços temporários e/ou desempregados. 3) O número de pessoas que moram na casa ficou em torno de quatro a cinco. 4) A renda média salarial varia de 1 a 3 salários mínimos, sendo que pai e mãe trabalham. 5) De um modo geral, as residências são próprias, porém há muitos casos de invasão ou terrenos de família. O número de cômodos varia de 3 a 4, o que retrata casas de pequeno porte. Na região de Curitiba as casas têm rede elétrica e rede de água e esgoto. O mesmo não acontece com os moradores da região metropolitana. 6) A maioria das famílias tem em casa, televisão, geladeira e fogão a gás. O acesso a aparelhos de DVD e computador é muito remoto. 7) Os alunos residem próximo à escola (no mesmo bairro), deslocando-se predominantemente a pé até à escola. Em segundo lugar aparece o transporte escolar. 8) As famílias compõem-se de modo geral em pai, mãe e filhos. Algumas famílias são compostas por avós e netos, mães e filhos, mães, padrasto e filhos, como retrato da sociedade de hoje. 9) Os pais relatam que escolheram a escola por ser próximo de casa. Em segundo lugar por ser integral das 8h30min às 16h30min. 10) O lazer das famílias no final de semana é ir aos parques próximos (Tingüi e Tanguá) ou visitar parentes. Muitos responderam que não fazem nenhum tipo de programa com seus filhos.</p>
Escola VIII	<p>Atende atualmente 602 alunos(as). Quantidade de turmas 33 alunos entre 4 a 11 anos. Nível de escolarização educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Público: recebem de um dois salários mínimos. Os pais optam pela escola pela proximidade com suas residências. Aqueles que matriculam os filhos em período integral buscam alternativa para que estejam em segurança durante a jornada de trabalho. O fato de a escola oferecer alimentação também é um fator para a escolha, pois a maioria dos</p>

	<p>pais possui baixa renda. Uma parcela significativa possui baixa renda. Problemas que preocupam a comunidade: a violência. 65% dos alunos(as) mora com o pai e mãe, os demais moram com avós, responsáveis, pais separados, pais com relação estável. 55% são católicos e 26% evangélicos. O lazer das famílias é: 42% igrejas, 34 Televisão, 24% passeios e 15% trabalhos caseiros.</p>
Escola XIX	<p>Público: classe média. Quantidade de alunos: 420. Níveis de escolarização: Ensino Fundamental 1º ao 5º anos. As famílias são formadas em sua maioria de 3 a 5 pessoas. Alunos oriundos de famílias cujo nível de escolarização dos pais é: 46% nível superior, alguns pais com Pós-Graduação. Renda familiar de 3 a 5 salários mínimos. Alunos participantes do programa do governo federal: Bolsa Família. Programa do leite e Vale gás. Clientela de alta mobilidade, transferências. Envolvimento das famílias nas ações da escola.</p>
Escola X	<p>São 10 turmas integrais. 5 turmas regulares - manhã. 5 regulares - tarde. Atende crianças de 5 à 10 anos, do 1º Ano ao 5º Ano do Fundamental. Comunidade é de classe média, as famílias são formadas em sua maioria de 3 à 5 pessoas. Os pais em sua maioria um terço possui o primeiro grau completo, outro terço tem o ensino médio completo e 5% são graduados. Renda familiar varia entre um a três salários mínimos (70%) e o restante entre três cinco salários. Grau de instrução 1/3 Ensino Fundamental, 1/3 ensino médio, 5% graduados, demais com Ensino Fundamental completo e ensino médio completo. O lazer da comunidade: televisão (72%), igreja (64%), passeios (57%) shopping (38%) e parques (37%).</p>

É possível fazer uma, ainda que breve, análise das informações fornecidas pelas escolas. Há uma disparidade de alunos atendidos, de perfil sócio-econômico, prevalecendo o atendimento das classes menos favorecidas. No entanto, a estrutura das escolas se difere substancialmente, não ficando claro nos documentos como ocorre o gerenciamento dos recursos públicos destinados a cada escola, somente se enfatiza a gestão democrática e descentralizadora. Há escolas que optam pela parceria público-privada, estabelecendo projetos específicos com a comunidade e com empresas privadas. É perceptível que essa premissa público-privado se estende em todos os documentos consultados. Há disparidade entre projetos pedagógicos, não se estabelece uma padronização, assim cada escola tem autonomia para desenvolver seus projetos específicos de acordo com a sua realidade. Fica visível com essa caracterização a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e na manutenção integral de muitas famílias. Podemos perceber ainda que a maioria das famílias

possui diversos recursos tecnológicos, o que pressupõe a facilidade com que as crianças atualmente, independente de classe, tem com o manuseio dos diversos equipamentos eletrônicos, pois isso se faz presente no relato de muitos educadores. No entanto, mesmo com o desenvolvimento tecnológico presente nas escolas, via introdução de novas ferramentas é nítido que a realidade de muitas famílias ainda é conviver com uma situação precária de acesso aos bens sociais e culturais, às condições básicas de saneamento, luz e água. Não se percebe, pelos documentos consultados, um trabalho de formação 'política' - via escola - dessas famílias para reivindicarem melhores condições de vida via sistema público e modificarem a condição de precarização que convivem diariamente. O que ainda se faz necessário ressaltar é que algumas famílias tem a 'televisão' como principal recurso de lazer por não possuírem próximo de suas casas outras alternativas e algumas famílias têm acesso a *Internet*, por exemplo. Pressupondo com isso que a televisão é, ainda, o principal acesso à informação e formação de opinião na maioria das famílias.

3. O Projeto de Tecnologia Educacional da SME-Curitiba: antecedentes históricos

O projeto de tecnologia educacional adotado pela SME-Curitiba (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba), partiu em primeiro momento, por uma incorporação especificamente da Informática Educacional, posteriormente a SME criou o Departamento específico de Tecnologia educacional que abrange, atualmente, vários outros projetos. A partir dos documentos específicos consultados⁴⁰⁵ que destaca-se os encaminhamentos até chegarem os computadores na escolas pudemos traçar sucintamente algumas considerações. Isto posto passamos na sequência a descrever objetivamente e com base nos documentos consultados, qual foi o caminho percorrido, os termos adotados junto a SME e alguns relatos presentes no breve histórico do projeto de tecnologia educacional, entenda-se, Informática na educação, da SME-Curitiba.

Seguindo o percurso da proposta nacional de descentralização da administração municipal do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, optou

⁴⁰⁵ Cf. em Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de ensino de Curitiba 1983-1998. texto por Vidal A.A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33. nº 143, 2010.

como em outros projetos⁴⁰⁶ já apontavam nessa linha, pela também parceria público-privado, descentralização na área de Informatização das escolas municipais. Assim surgiu o projeto "Digitando o Futuro" , nos anos de 1998 e 1999, que nasceu com projetos-piloto em algumas escolas na rede municipal.

De acordo com os documentos consultados, "a concepção original da Prefeitura previa a criação de laboratórios destinados ao ensino de Informática nas escolas, preparando os alunos para o domínio das novas tecnologias". No entendimento dos administradores à época toda essa intenção "Por si só, já seria um empreendimento de méritos", coordenado pelo IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba) e desenvolvido por especialistas da área de Informática, cuja coordenação geral ficou sob responsabilidade de um engenheiro, que no documento da SME citado acima, consta o seguinte relato relata:

...Saí da TECPAR, da divisão de inteligência artificial, e fui para a Educação sem saber nada do assunto... O que eu tinha era a visão técnica e fui aprendendo com a Educação. [...] a gente montou um equipe junto com os integrantes da SME. Fizemos licitação para a evolução dessa proposta de informática, que era orçada em 25 milhões de reais... para os *softwares*, capacitação de professores, hardware, etc..

Aqui fica nítido que a gerência geral de um projeto dessa consistência ficou sob responsabilidade de um profissional com formação em Engenharia do que professores que tivessem o conhecimento da realidade concreta da escola. Nesse sentido demonstra a subordinação do pedagógico ao técnico desde o início.

Segue descrito nos documentos da SME que tal projeto inicial completo, compilado em um volume grande, foi apresentado ao prefeito junto com outro, apenas uma ideia esboçada em poucas páginas, que previa uma abordagem totalmente diferente, na qual o foco não seria a Informática, mas a integração do computador no processo educacional. No relato do secretário municipal à época e registrado no documento acima citado, consta:

Minha pergunta era: o que esse projeto de ensino de informática nas escolas tem a ver com a educação? Não é isso o que a gente quer, a educação é que tem que usar o computador como instrumento de transformação. Isso é que é importante. Não é trazer o que existe de computador... é o computador trazer algo novo.

Pelo relato acima tal proposta, considerada "alternativa", termo adotado nos documentos, foi defendida como a opção que mais tinha a ver com a educação, enquadrando-se na ideia de "descentralização". Segundo consta no documento da Secretaria Municipal de

⁴⁰⁶ Merenda escolar, desde 1995, descentralização administrativa incorporando parceria público-privada desde a década de 1990.

Educação o engenheiro responsável à época afirma:

Cada escola iria comprar o modelo de máquina que quisesse. Então, como a SME iria administrar essa diversidade de *softwares*, como é que faríamos manutenção em máquinas diferentes? A resposta era: vão ser os PCs de vários fabricantes, que as escolas mesmas vão escolher e depois vão poder se capacitar com as próprias empresas que elas escolheram para lhes fornecer tanto *software* como hardware, e a manutenção também.

Nesses termos, a ideia central - na primeira fase do projeto que durou o tempo de um ano - era a de oportunizar as escolas decidirem sobre o processo, a partir do exame de projetos-piloto apresentados pela iniciativa privada, financiando depois os resultados. Segundo consta nos documentos da SME, no ano de 1999, onze empresas participaram de *workshop* organizado pela SME que tinha por objetivo promover a aproximação com as escolas, discutindo com as direções e com os professores, adequando suas propostas, resultando num projeto que agregaria o uso do computador no ensino, considerando que a máquina seria um instrumento, permitindo ir além e oferecendo às crianças 'coisas novas', 'projetos intelectuais impossíveis de serem executados sem o uso do computador' (Boletim Casa Romário Martins, 2010).

Consta no documento citado acima, o relato do secretário da educação à época, da seguinte maneira: "O que é o computador na educação? O computador é o novo limite de aprendizagem. É algo que dá um alcance para a aprendizagem muito maior. É isso que a gente quer. E é claro, as escolas já tinham os laboratório ou estavam implantando, mas a gente precisava de uma ideia mais forte, uma ideia que amplificasse isso, que fosse construindo essa visão para frente⁴⁰⁷.

Houve nesse período, muitas críticas ao programa como um todo, sobretudo, no que concerne à proposta de descentralização. Tais críticas descritas se apresentam de modo geral no documento consultado, com o termo 'críticas', mas não quantas detalhadamente, quais são 'as críticas'. No entanto, foi possível localizar que um dos focos de tais críticas estava relacionado ao modelo de descentralização administrativa. Foi possível perceber no documento que uma das críticas vinha, sobretudo, da Secretária de Educação da gestão anterior, a saber:

Esse período foi marcado por uma ênfase administrativa muito grande. Em final de dezembro

⁴⁰⁷ No período a que se refere o ex-secretário da educação do município, o ano de 1999, algumas escolas estavam implantando informática educacional, não a totalidade, pois o processo foi gradativo e diferenciado para cada realidade concreta das escolas, pois as opções na segunda fase do projeto era escola em diálogo direto com empresas concorrentes.

de 96, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a grande ênfase passou a ser a autonomia de gestão nas unidades escolares... mas a interpretação dada foi estabelecer como prioridade a descentralização. Então houve realmente um período áureo com relação a fazer com que a escola assumisse para si o papel de gestora... mas gestora financeira e administrativa... eu considero que a parte pedagógica não teve a mesma atenção.⁴⁰⁸

Tal depoimento, como consta no documento consultado, demonstrou uma preocupação que afligia os educadores de Curitiba no momento da nomeação do secretário de Educação posterior⁴⁰⁹, de que seu projeto de educação junto a secretaria municipal estivesse voltado muito mais para os aspectos técnicos e administrativos, esquecendo-se dos aspectos pedagógicos. Num tipo de administração com preocupação mais empresarial do que educacional.

Continua o depoimento acima citado:

... Eu já vinha com toda uma história na Rede e, como Diretora de Educação, eu poderia poder retomar o que tinha sido discutido e realizado, resgatar tudo aquilo que tinha ficado para trás, e eu não tive essa possibilidade... até essa capacidade de convencimento... você vem caminhando nessa história, e aí começa toda uma nova discussão, descentralizando totalmente a questão pedagógica... Você tira da Secretaria essa autoridade e essa responsabilidade... o que até pode ser bom, mas nega todo o encaminhamento que essas questões vinham tendo, todo um trabalho já realizado. Eu não vou dizer se está errado ou se está certo, só que muitas coisas se perderam pelo caminho.⁴¹⁰

Foi possível perceber no documento consultado que a tendência fora uma conversão do princípio de gestão empresarial às escolas. Com efeito, a partir da pesquisa de campo, pudemos também revelar algumas críticas oriundas dos professores que atuam diretamente com a Informática educacional até o momento.

A forma como foi feito o projeto, era defendida pelos seus administradores com o argumento de que se estava possibilitando a liberdade de escolha, confiando que a solução apresentada por algumas empresas concorrentes entre si, e destacada pela SME como solução plural, por grandes dificuldades de implementar, na afirmação dos profissionais responsáveis pelo gerenciamento do projeto junto a secretaria, 'seria a que apresentaria maiores resultados'.

⁴⁰⁸ Depoimento de Berenice Neves em 2007.

⁴⁰⁹ Cabe aqui uma breve descrição histórica para localizar a época do secretário apontado no documento consultado. No período de 1989 a 1992 a Cidade de Curitiba foi administrada por um mesmo prefeito que no início pertencia ao PDT e posteriormente se afiliou ao PFL, Sr. Jaime Lerner. No período de 1993 a 1996 a Cidade de Curitiba foi administrada pelo PFL, pelo Sr. Rafael Greca de Macedo. "No período de 1997 a 2004 a Prefeitura de Curitiba era administrada pela Gestão do hoje atual Partido PSDB. Na época era denominado PFL.Sr. Cassio Taniguchi". De 2005 a 2010 a Cidade foi administrada também por outro prefeito do mesmo partido. Sr Carlos Alberto Richa. No período de 2010 a 2012 a Cidade foi administrada pelo prefeito do PFL. Sr. Luciano Ducci. No ano de 2013 a Cidade de Curitiba começa a ser administrada pelo PDT, Sr. Gustavo Bonato Fruet. Cf. em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/relacao-dos-prefeitos-de-curitiba/4> Consultado em 25/05/2013.

⁴¹⁰ Cf. em Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de ensino de Curitiba 1983-1998. texto por Vidal A.A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33. nº 143, 2010

Cabe destacar que, não há relato no documento consultado alguma referência de projetos desenvolvidos pelas empresas em outras regiões, nem pesquisas específicas em que se apoiava a SME, que garantissem que seria, de fato, a possibilidade de obter maiores resultados e quais resultados foram esses. Cabe aqui destacar que a administração da escola pública com ênfase em resultados deriva de uma perspectiva pedagógica liberal e não crítica, portanto, submetida a lógica do modo de produção capitalista. Na pesquisa de campo pudemos constatar que a solução encontrada foi a partir da SME ou de um corpo específico dentro das escolas, mas a maioria dos professores envolvidos relata não lembrar de qualquer consulta à época.

Segundo consta nos dados históricos, a SME criou um tipo de jornal mural para manter todas as escolas atualizadas a respeito do projeto-piloto. Urge enfatizar que nem todas as empresas concorrentes ficaram satisfeitas com a seleção de projetos de escola por empresa, resultando em alguns protestos de empresas que se sentiram prejudicadas pela não escolha, como destacado em documento consultado⁴¹¹. Nenhum dos entrevistados ressalta a importância de tal mural ou mesmo lembra vagamente do assunto.

Podemos aferir ainda que o critério técnico-pedagógico da escolha da empresa, por cada escola, não está claro nos documentos consultados até o momento e, tampouco, nenhum dos professores entrevistados ressalta esse aspecto. Finalizada a primeira fase do projeto, das escolas-piloto, iniciou-se a segunda e terceira fase do projeto *Digitando o Futuro*. Na fala do engenheiro, gerente geral do projeto à época podemos esclarecer: 'Acabando a fase do projeto piloto, começou a 1ª de 3ª fases de aquisição, em que seriam atendidas 15% das escolas de cada Núcleo Regional de Educação, através de um sorteio proporcional, que foi feito ali no Edifício Castelo Branco, no Centro Cívico. Foram sorteadas, proporcionalmente, as verbas para cada escola, afim de atender esse projeto, e elas podiam escolher, entre 3 propostas, a empresa com que tivessem mais afinidade. Com efeito, critério que fica mais claro é 'afinidade' mas relativa a exatamente 'o que' não está devidamente desvelado. Fica claro que o objetivo do sorteio era para evitar a impressão do favoritismo, que prejudicaria a imagem de todo o processo e princípio de descentralização. Segundo relato do secretário de Educação nesse período, a saber: 'Ninguém podia questionar o direito da escola de assumir a propriedade de sua ideia, porque era ela que participava de tudo e não era uma só pessoa que decidia'. A contradição é que esse argumento da participação em tudo não encontra eco no

⁴¹¹ Id

relato dos entrevistados durante a pesquisa de campo.

A maior parte do projeto de tecnologia educacional "Digitando o futuro" começou a se concretizar nos anos posteriores, o processo estava iniciando no ano de 2000, incorporando-se a isso a formação de professores, a parceria escola-empresa, com suas propostas de venda de *hardware*, *software* e proposta pedagógica. Os recursos destinados a cada escola integrante do projeto foram repassados mensalmente via Associações de Professores e Funcionários (APPFs), procedimento decorrente de todo o processo de descentralização. A secretaria servia unicamente como apoio, cabendo as escolas o gerenciamento integral das verbas recebidas. Tal forma de independência de escola pública da secretaria municipal, foi um fator, segundo relato do engenheiro responsável pelo início do projeto Digitando o futuro, complicador, pois multiplicou métodos e opções diferentes. Cada escola seria 'dona de seu projeto' e a Secretaria Municipal seria um apoio. Alguns entrevistados relatam o termo 'mantenedora" se referindo a SME e o mesmo termo é encontrado em alguns projetos político pedagógicos consultados. Que tipo de apoio, concretamente a SME, ofereceu às escolas, não fica claro no relato dos responsáveis tanto pela Secretaria Municipal à época, como pelo engenheiro responsável pelo projeto de informatização das escolas⁴¹². Com efeito, tal apoio também não é enfatizado pelos entrevistados durante a pesquisa de campo, mas sim uma ausência total de um programa de capacitação contínua para os envolvidos no trabalho e distanciamento da SME dos projetos, abrindo espaço para os programas de capacitação oferecidos pelas empresas parceiras. Podemos extrair do relato constante no documento da SME, o pronunciamento do engenheiro responsável a ocasião da implantação dessa fase:

Foram estabelecidos critérios depois das reuniões intersecretarias dentro da SME, que começaram efetivamente em 1997. A ideia a que se chegou foi a do repasse de um real por aluno e por mês, para material de consumo e pequenos reparos... e já em 1998 aconteceu o primeiro desses repasses de obras. Isso gerava uma grande mudança, pois a faixa de número de alunos por escola dava mais ou menos vantagens. O projeto de informática poderia ser melhor se a escola tivesse mais alunos. A escola passava a receber por aluno e, com isso, a descentralização mudava a percepção, valorizando ainda mais os alunos.

Pelo que pudemos constatar a valorização do aluno estava diretamente relacionada ao valor estimado e despendido concretamente para tal projeto e encaminhado para cada escola. Portanto, valorização do aluno é igual valor do produto. A lógica presente é quantidade de alunos, valor destinado a cada escola e valor do investimento nos recursos tecnológicos. Não

⁴¹² Cf. em Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de ensino de Curitiba 1983-1998. texto por Vidal A.A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33. nº 143, 2010.

fica claro, concretamente, qual é a valorização aluno = sujeito do processo educacional, tampouco, não fica claro nessa lógica valorização do professor como sujeito do processo educacional. O projeto de Informática está submetido a quantidade recebida por alunos e nessa perspectiva não há preocupação com a qualidade efetiva do processo pedagógico, mas sim com a questão técnica e quantitativa. Para entender melhor essa concepção de Informática educacional focada no produto, portanto, na mercadoria, podemos nos apoiar nos estudos de MORAES (2002)⁴¹³ que faz um apanhado histórico da Informática na educação no Brasil destacando qual o foco principal das políticas públicas que adotaram uma postura mais neoliberal, apoiando-se na lógica do mercado. Assim aponta a autora:

...pode-se perceber com clareza que, no Brasil, embora coexistam divergências e contradições, o processo de informatização do ensino público brasileiro na década de 1980 tinha como interesse central a satisfação das necessidades internas do próprio capital nacional em busca de expansão. Não houve, ainda, nenhum interesse em melhorar o padrão de vida da classe trabalhadora ou do próprio ensino. O que se buscou, no fundo, foi "modernizar" o País, torná-lo mais potente e mais competitivo. Mas nem isso foi realmente conseguido. De um modo geral, toda a problemática do desemprego tecnológico e alienação dos trabalhadores face à tecnologia, não esteve, e ainda não está contemplada nas discussões promovidas pelos vários autores envolvidos com a elaboração da política de Informática na Educação. O que se buscou, até então, foi tão somente uma capacitação tecnológica do País para que se tornasse competitivo no mercado internacional. Por resto, ao que parece, não contou. E, quanto contou, encontrou resistências internas e externas. (MORAES, 2002, p. 115)

Optando pela reflexão da autora, qual seja, a Informática educacional em sua trajetória histórica no País frente às políticas públicas de inserção dos computadores no ensino a serviço do mercado, observamos que, muito embora, o argumento, nos documentos consultados das SME-Curitiba sobre o aumento de custo fora rebatido por conta de que esse não poderia ser medido apenas no seu aspecto direto, optou-se em incluir também, a estrutura burocrática necessária para o funcionamento do projeto e os prejuízos causados por tal estrutura.

Para ilustrar, pelo relato do secretário da educação nesse período fazia a correlação com o custo de compra de lápis e que até a sua entrega e uso na escola esse já estava subvalorizado. Portanto, por opção da gestão da SME, cada escola passaria a fazer compra de seus próprios equipamentos, fazendo uma cotação de preços na região e que determinava a melhor opção. Pelo que consta no relato dos entrevistados não havia concretamente especialistas nesse assunto dentro da escola que poderiam aferir objetivamente a respeito,

⁴¹³ A autora faz um resgate histórico desde o início do processo de informatização na educação no país, de sua origem em 1930 até o início dos Projetos Educom e Proninfe.

passando a ser responsabilidade da equipe pedagógica e de 'alguns' professores que se interessaram pelo assunto. Nesses termos, melhor opção poderia significar também melhor preço. Fica claro nos documentos consultados⁴¹⁴ que os dois primeiros anos da implantação do projeto de Tecnologia educacional - Informática educacional - na Rede Municipal de educação de Curitiba e, posteriormente, a 2ª fase e 3ª fase (parceria direta escola-empresa), dois anos posteriores ainda, foram marcados pelo fortalecimento do modelo descentralizador⁴¹⁵ para a Rede Municipal de Ensino como um todo, sob o argumento de que "a educação como um empreendimento conjunto, no qual Secretaria, as escolas, os pais e alunos colaboram em um esforço em que todos são reconhecidos e o sucesso de cada um não é recompensa de um investimento, mas o objetivo da própria ação". Um das críticas concretas presente nos documentos do pronunciamento da secretária de educação de anos anteriores, ressaltando que 'tal projeto de descentralização, foi assimilado pelas escolas como uma proposta de cima para baixo, e desconsiderando o que se construiu até o momento afirmação' Afirmação visível no relato presente no documento consultado e refere-se ao relato da secretária municipal anterior a implantação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996); fragmento de seu relato já descrito anteriormente.

Cabe pois, ressaltar que no ano de 2006 foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e em tal documento faz constar as concepções inerentes à nova proposta de Tecnologia educacional que a Secretaria Municipal de Educação passaria a adotar e se revela caudatária da proposta anterior, no que concerne a tecnologia educacional enquanto ferramenta de ensino. Descrevemos sucintamente algumas citações inerentes ao corpo textual da proposta intitulada "Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação". O documento traz um breve histórico da tecnologia, mas não traz um conceito fundamentado da tecnologia, reporta-se a produção de artefatos resultantes da produção humana. Para esse histórico tratado da tecnologia apóia-se em autores como Fagundes (2005) Morin (2002), Levy (1999). Sem reportar-se a qualquer autor que

⁴¹⁴ Cf. em Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de ensino de Curitiba 1983-1998. texto por Vidal A.A. Costa. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 33. nº 143, 2010. e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba, vol. 1, Princípios e Fundamentos, 2006.

⁴¹⁵ Sobre o período conhecido como descentralização Cf. em FRIGOTTO G. CIAVATTA, Maria. **A educação básica no Brasil na década de anos 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. ANTONIO, Rosa Maria (et. all) . **O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990.** 2010. Levantam questões fundamentais sobre a proposta de descentralização da educação subordinada a lógica do mercado e a ideologia neoliberal marcada pelas políticas educacionais presentes na década de 1990 e estendendo-se até hoje.

estuda a histórica da tecnologia por exemplo ou a história do ser humano através do trabalho, reporta-se a histórica da tecnologia, mas descontextualiza a condição histórica através da opção pelos autores unicamente que estudam as novas tecnologias. Destacamos uma breve citação:

Historicamente a tecnologia se imbrica com as relações sociais culturais e econômicas dos Estados, alterando a vida das coletividades, com fins de aprimoramento das condições de vida, mas também com fins de domínio e controle sobre povos subjugados. Ela representa a ambivalência humana: pode produzir benefícios extraordinários e ao mesmo tempo criar movimentos de destruição e de manipulação⁴¹⁶.

Para essa contextualização o descrito no documento apóia-se no pensamento de Morin (2002, 2003). Seguindo com a análise do documento supracitado encontramos um breve passagem pela discussão o que denomina-se a maquinofatura e há um destaque *an passant* de Marx, sem aprofundamento teórico, nos parágrafos posteriores ou anteriores, a saber:

A maquinofatura, que é uma tecnologia mais aprimorada do que a manufatura, pertencente ao período das grandes navegações, impôs ao operário um novo ritmo de trabalho, uma nova forma de relacionamento com os instrumentos de trabalho e novas habilidades e conhecimentos (fragmentados). A análise marxista trouxe uma compreensão analítica importante das relações sociais capitalistas.⁴¹⁷

Não encontramos no documento qualquer citação da análise marxista do modo de produção capitalista, unicamente análises do contexto da época da Revolução industrial, nenhuma problematização mais ampla do que o modo de produção capitalista trouxe à sociedade, mas algumas passagens do que a escola foi se tornando com a concepção capitalista, sem descortinar especificamente que a tecnologia, as novas tecnologias possivelmente podem reproduzir essa lógica capitalista. O texto do documento entra diretamente na sociedade da informação, reportando-se a três revoluções industriais e que atualmente estaríamos na terceira e que a escola 'precisaria ser transformada' a partir dessa perspectiva das novas tecnologias.

Em tal documento⁴¹⁸ é revelado a abordagem destinada à tecnologia como processo fragmentado, ou ferramenta tecnológica, desfocado de uma concepção histórico-crítica,

⁴¹⁶ Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba, vol. 1, Princípios e Fundamentos, 2006p. 57

⁴¹⁷ Ibid, p.58

⁴¹⁸ Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba, vol. 1, Princípios e Fundamentos, 2006

dialética. A proposta entra na discussão da EAD (Educação a distância), da mídia na educação, Linguagem *Logo*, KitLego, verificamos ainda nesses novos projetos a continuação com a parceria público-privado, reportando-se a programação de grandes empresas de comunicação no Brasil e outras empresas que venderam recursos tecnológicos e proposta pedagógicas às escolas públicas⁴¹⁹. Uma breve citação:

O projeto computador na sala de aula, denominado *Kidsmart*, iniciou no ano de 2003 em parceria com a empresa IBM, contemplando inicialmente a Educação infantil de dez escola municipais" [...] Através do *software MicroMundos*, que utiliza a linguagem *Logo*, os estudantes representam os conteúdos trabalhados em sala de aula por meio de textos, gravações de vídeo e voz ... [...] O Kit Lego para a educação é composto por engrenagens, polias, eixos, motores, sensores correias e tijolo programável e foi desenvolvido em parceria com a "*Epistemology and Learning Group*", do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). [...] a revista *LegoZoom*, disponível nas escolas, é referencial importante...

A nova proposta a partir das Diretrizes de 2006 demonstra uma ideia de começo e nada consta do histórico anterior da tecnologia educacional até a presente data nas escolas. Demonstrando uma desvalorização do histórico até esse período de 2006. Tal documento deixa claro a abordagem adotada em relação a tecnologia educacional quando desloca a sua relação com um processo mais amplo de tecnologia e desenvolvimento, trazendo autores que, em suma, não demonstram em seus argumentos uma visão real, concreta do 'chão' da escola pública e, sobretudo, a tecnologia aplicada a escola de Ensino Fundamental, pois não há nenhuma citação concreta de experiências com os computadores no ensino, somente conceitos atribuídos pelos autores citados, deslocando a concepção da tecnologia e da tecnologia educacional mais para o campo idealista do que materialista. Nisso tudo encontramos uma contradição, mesmo que o reconhecimento da ambivalência da tecnologia conste em um parágrafo específico há um certo ufanismo de que a escola atualmente precisa se organizar frente às novas tecnologias da comunicação e informação

O argumento da maioria dos autores faz alusão a era da informação como uma nova realidade a ser aceita e enfrentada pela escola e nenhuma referência traz concretamente em relação a grande influência que a tecnologia submetida aos interesses econômicos pode revelar no interior da escola de Ensino Fundamental em sua realidade cotidiana, tampouco a realidade concreta que as escolas públicas municipais estavam se deparando naquele momento, portanto, uma proposta cuja concepção é mais idealista do que realista. Uma forte alusão as TICs é apontado, como se iniciasse uma nova fase de inovação educacional em que,

⁴¹⁹ Ibid, p. 71 a 77

a partir de 2006, mesmo sob uma realidade concreta da parceria público-privado, se pudesse pensar em aspectos renovadores. Desconsidera-se totalmente a história vivida até o momento pelas escolas e começa-se uma nova fase.

Consta ainda, nesse documento um breve relato histórico sobre a utilização dos *softwares* de Linguagem *Logo* nas escolas-piloto, no ano 1992, cuja interface era de comandos, posteriormente, foram adquiridos novos *softwares* com outro tipo de interface orientada a objeto. É perceptível que, os fatos constantes no documento revelam a fase de informatização das escolas públicas municipais de Curitiba iniciou-se no ano de 1989, com a implantação de alguns computadores em escolas periféricas e no ano de 1992 a Secretaria municipal adquiriu os primeiros computadores para as escolas. Apontando, o início da parceria público-privado com corporações de Informática e, especificamente de Informática educacional. Faz-se contar no mesmo documento que em 1999, na segunda fase do projeto *Digitando o Futuro*, 168 escolas da rede municipal e 8 centros municipais de atendimento especializado (CMAEs) implantaram laboratórios de Informática.

Posterior a essa fase, a SME percebeu a necessidade de organização de uma equipe especializada e, no ano de 2001, iniciou o serviço denominado de Tecnologias Digitais a fim de implementar e acompanhar a instalação de ambientes de aprendizagem focando nas tecnologias da informação e comunicação, passando tal serviço, no ano de 2003 para o departamento criado e denominado Gerência de Tecnologias Digitais que se mantém até o presente momento, focando sobretudo, a teoria construcionista de aprendizagem baseada nas pesquisas de Seymour Papert⁴²⁰. Cabe nesse momento uma breve reflexão sobre o construcionismo de Papert. Define construcionismo como a construção do conhecimento pelo aluno através do computador. O pesquisador tem como base a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Seu foco central é como a mente dos indivíduos funciona em face do trabalho com o computador, a saber: "Embora a tecnologia desempenhe um papel essencial na realização de minha visão sobre o futuro da educação, meu foco central não é a máquina, mas a mente e, particularmente, a forma em que movimentos intelectuais e culturais se autodefinem e crescem" (Papert, 1988, p. 23). Para Almeida (2000) o computador se torna um elemento de: " interação que propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, não direcionando a sua ação, mas auxiliando-o na construção de conhecimentos de distintas áreas

⁴²⁰ Pesquisador sul-africano, professor de matemática e de educação do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), considerado por alguns pesquisadores da área de Informática na educação como pioneiro no uso do computador no ensino, fundamenta sua teoria com base na teoria construtivista de Piaget.

do saber (Almeida, 1999, p. 29). A teoria parte da construção da mente focada na ideia de indivíduo máquina, conteúdo. Portanto, o construcionismo está fixado na interação usuário, mente e máquina, não identificamos uma ênfase na relação direta ou valorização da construção e do trabalho coletivo, da socialização e formação da mente com base na relação homem-sociedade-trabalho.

Seguimos da reflexão histórica sobre a organização do departamento de tecnologia educacional. Consta como atividade do departamento relatado acima a responsabilidade em gerenciar os seguintes projetos: a) Jornal Eletrônico Extra, Extra!; b) Informática básica; c) Recurso Lego; d) Linguagem Logo; e) Projeto Computador na sala de aula; f) Inclusão Digital.

No descrito de tais projetos fica visível a continuação da proposta de descentralização e a interferência da empresa na escola com suas propostas de tecnologia educacional prontas e com o objetivo de venda de produtos a partir das parcerias em novos projetos de tecnologia educacional. Fato evidenciado também na pesquisa de Chaves (2005) e Wojciechowski (2010) mostrando os diferentes tipos de *softwares* e ferramentas vendidos pelas empresas parceiras.

Mesmo que o argumento central seja a gestão participativa e descentralização não percebemos constar nada nesse documento consultado, relatos da participação da comunidade na escolha de tais projetos que foram posteriormente implantados na escola. Cabe ressaltar que à época de nosso contato com a Gerência de Tecnologia Educacional para efetivação da pesquisa de campo, nos foi relatado que, no ano de 2006, iniciou-se o projeto Teleduc (Televisão na educação) e em 2010 iniciaria com a plataforma aberta *Moodle*⁴²¹.

4. **Projetos de Tecnologia Educacional das escolas pesquisadas**⁴²²

Durante o ano de 2000 - segunda fase do projeto Digitando o futuro - algumas escolas

⁴²¹ *Moodle* é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades on-line, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. A palavra Moodle referia-se originalmente ao acrônimo: Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade. Assim, o nome Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito, como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor poderia integrar-se estudando ou ensinando num curso on-line. Cf. em <https://moodle.org/>

⁴²² Textos extraídos integralmente da produção da escola. Documento de referência também de uma das empresas prestadoras de serviços. Portanto, 'não foi realizado qualquer revisão ortográfica' para garantir a fidedignidade e realidade dos argumentos aqui relatados.

já possuíam projeto específico de tecnologia educacional, outras estavam em desenvolvimento ou mesmo em algumas de nossas escolas que constam em nossa pesquisa ainda não se estruturara; pelo menos duas escolas o projeto de Informática educacional começou, pelo menos, quatro anos depois.

Com a pesquisa de campo, foi possível perceber que nenhum dos entrevistados ou a administração da escola - quando inquiridos - demonstrou conhecer um projeto de Tecnologia educacional específico da escola. Fatos que serão descritos em detalhes, mais à frente na análise dos dados coletados.

É lícito expor ainda, que o projeto teórico de tecnologia educacional nas escolas⁴²³ foi elaborado com base em algumas reuniões⁴²⁴ específicas e resultou numa proposta "ideal" que naquele momento cada escola pôde produzir e, inclusive algumas sob a orientação das empresas que possivelmente se tornaram parceiras, na compra e utilização dos computadores e *softwares*. É possível pressupor que o ideal está relacionado ao plano das ideias em parte do que a empresa pretendia organizar para as escolas - seus serviços oferecidos, venda de máquinas e *softwares* - e em parte pelo plano de ideias de uma minoria de professores ou equipe pedagógica. Não resultando a expressão da maioria do corpo docente ou sua participação.

Em parte, os projetos foram discutidos naquele período por alguns professores - como relatado por alguns entrevistados, em parte muito da estrutura, capacitação docente, recursos tecnológicos foram propostos pela empresa que prestou os serviços. Portanto, a escola se colocou receptiva em receber o projeto pronto, cabendo à instituição pública somente a caracterização da escola, a escolha de alguns *softwares* e o título do projeto, muito embora, na segunda fase, segundo consta no descrito em alguns projetos - iniciada no ano de 2000 - houve uma discussão entre equipe pedagógica e professores para decidirem qual empresa e proposta pedagógica optar, daquelas empresas que já haviam implantado seus projetos-piloto em algumas instituições públicas municipais.

Grande parte das escolas optou por empresas que oferecessem uma estrutura mais equipada, sem questionamentos maiores sobre a proposta pedagógica que seria adotada,

⁴²³ Projetos que constam registrados nos dados de uma das empresas que ofereceu seus serviços à maioria das escolas envolvidas nessa pesquisa. Proposta de venda, mercantil.

⁴²⁴ A existência de tais reuniões é relatada na fala de 'alguns' - pelo menos um ou dois - dos entrevistados, sem precisar a quantidade de encontros. Muito embora a maioria dos entrevistados deixa claro que desconhece qualquer projeto de tecnologia educacional ou participação docente na estruturação desse trabalho na escola.

relatados por alguns entrevistados. Na primeira fase do projeto ocorrida em 1999, algumas escolas se propuseram a ser escola-piloto⁴²⁵ e optaram por algumas empresas e que, posteriormente, a proposta pedagógica apresentada pela empresa parceira foi estendida às novas escolas integrantes do projeto de tecnologia educacional. Fato também verificado durante a nossa visita às escolas e seus laboratórios, que demonstram ter computadores, *softwares* e outros materiais oriundos de empresas específicas, que eram as mesmas na primeira e segunda fase do Digitando o futuro. Ou seja a parceria se estendeu mesmo após o término da primeira e segunda fase em que algumas escolas renovaram uma parte de seus maquinários optando por empresas que já lhes haviam fornecido seus serviços.

Com base nos projetos iniciais de algumas escolas - na ocasião da implantação da Informática educacional 2000⁴²⁶ apontamos alguns aspectos em tabela específica ao final da pesquisa, nos Anexos.

⁴²⁵ Uma dessas escolas faz parte da amostra de nossa pesquisa, por pertencem a um dos Núcleo Regionais.

⁴²⁶ Com base nos documentos da empresa que prestou os serviços de implantação de Informática educacional, no ano de 2000 e que implantou os laboratórios de Informática da maioria das escolas pesquisadas. A produção textual é de inteira responsabilidade da escola e empresa parceira. Somente extraímos dos projetos amplos, um fragmento da proposta em Anexo.

CAPÍTULO V - REIFICAÇÃO E SUPERAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A partir da categoria central da pesquisa e a sua contradição elencamos as correlações em relação ao conteúdo evidenciado nas entrevistas, bem como, da abordagem teórica adotada. Na elaboração do protocolo de entrevistas II (Apêndice 2) , levamos em consideração alguns objetivos específicos que puderam ser verificados em cada pergunta (Apêndice 3), para que os dados subjetivos fossem mais fidedignos com o proposto pela categoria escolhida, considerando o critério da inclusão da contradição. Tais objetivos se relacionaram com que precisaríamos apreender em relação as categorias em cada pergunta. Antes de iniciar a pesquisa de campo encaminhamos Carta de solicitação SME-Curitiba e, posteriormente, ao iniciar o trabalho de coleta de dados em cada escola da amostra aguardamos um parecer de Autorização da SME-Curitiba. O perfil dos entrevistados converge da seguinte maneira:

A maioria dos professores participantes dessa pesquisa tem sua formação comum relacionada aos cursos de Licenciatura em geral, especificamente a maioria da amostra, em cursos de Licenciatura em Pedagogia; conforme consta em tabela no Apêndice 5.

A maioria tem experiência de, pelo menos, mais de um ano na área de Tecnologia Educacional, no trabalho com Informática educacional, bem como, formação na área de Pedagogia, sete dos entrevistados têm Pós-Graduação, todos têm graduação na área de Licenciaturas. Poucos são os que relatam ter alguma formação na área específica da tecnologia, tampouco participaram ou participam de algum curso, grupo ou projeto de pesquisa na área de Tecnologia educacional. Podemos conferir em tabela descrita no Apêndice ao final desse relatório de Pesquisa.

Seguimos nessa seção relatando os dados coletados em relação à abordagem teórica adotada. As categorias reificação e superação surgem de dados empíricos, primeiramente e, com a pesquisa piloto, posteriormente se confirmam no relato dos entrevistados. Para entender a valorização e estruturação das categorias de uma pesquisa dialética nos reportamos a explicação de Lukács:

O tipo de crítica ao sistema que temos em mente, e que encontramos conscientemente explicitado em Marx, parte, ao contrário - pelo fato mesmo de pesquisar as conexões, da totalidade do ser, e busca apreendê-la em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau da máxima aproximação possível. Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são

elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade "formas de ser, determinações da existência", elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 1972, p. 28)

Destarte, as categorias, que aqui tratamos com 'categorias de análise' aqui evidenciadas partem das concepções dos sujeitos professores em suas práticas com a tecnologia educacional concretamente com a Informática na escola no uso dos computadores. Surgiram das conexões, divergências em seus relatos entre si, em face de alguns documentos consultados. Portanto, as categorias de análise são a expressão da realidade concreta que ocorre nas escolas, ou seja, aqui que é expressado no relato dos entrevistados representando o que realmente fazem e entendem, portanto, surgem da prática concreta no interior das escolas. Nesse aspecto optamos por extrair do relato dos entrevistados os termos convergentes e divergentes - daquilo que mais se enfatizou na maioria dos relatos - e relacionar aos termos adotados em Lukács, com base em Marx, para poder expor o que pudemos evidenciar no relato dos entrevistados que se converteram em falas significativas.

As categorias de análise subjacentes às categorias centrais - que são categorias do método dialético (reificação e superação) surgem da fala significativa - dos relatos - dos entrevistados à luz da abordagem teórica adotada. As falas significativas não são as expressões que nós afirmamos ou tentamos se convencer, portanto, não são efetivamente nossas afirmações, somente se mostram nas falas que se reproduzem na voz da maioria dos entrevistados e se correlacionam com as categorias centrais no entendimento de Lukács quando aborda o fenômeno da reificação. Optamos por adotar 'os termos' propostos por Lukács no livro História e consciência de classe e que tratamos mais à frente. Se trata, contudo, de reafirmar, com base em Marx, que há categorias de análise inerentes ao processo de reificação e superação e Lukács, fiel estudioso da teoria marxista passa a adotar. Partindo pelo pressuposto em Marx optamos por tentar demonstrar como os entrevistados se relacionam com a tecnologia, a tecnologia educacional a partir de sua *práxis*, inerente a isso, seus conceitos, permitindo com isso um afastamento necessário do idealismo no campo da tecnologia educacional, que pode ver a tecnologia com um ufanismo ou uma negação. Com isso atribuindo conceitos fora da realidade concreta vivida nas escolas, pelos seus professores. Questionar o pressuposto do ideal e não real no campo da tecnologia educacional é o que se propõe ao evidenciar com a análise dessa pesquisa de campo a partir de uma abordagem dialética. Demonstrar como a realidade vem se concretizando a partir do relato dos

entrevistados e do encaminhamento da implantação da tecnologia educacional a partir dos documentos pesquisados. Optando por demonstrar a contradição disso tudo. Para Marx (1979, p. 12) "é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento".

Nessa perspectiva, as convergências evidenciadas no relato dos entrevistados resultam nos aspectos inerentes as categorias de análise e as categorias do método dialético. As divergências nas falas dos entrevistados, resultam nos aspectos relacionados à possibilidade de superação ante a evidência da reificação nos espaços escolarizados. No entanto, tal superação também dialoga com os caminhos teóricos apontados anteriormente e com as afirmações, as representações que os entrevistados vislumbram em relação aos aspectos positivos de seu trabalho com tecnologia educacional; caminhando para uma visão, possivelmente, mais emancipadora dos sujeitos ante ao trabalho com a Informática educacional na escola. Tal visão emancipadora em face da proposta teórica tratada significa que os caminhos dialogam com a posição dos sujeitos histórico-revolucionários- professores que, em certa, medida, vêm optando por caminhos menos reificados-alienados, no trabalho com a tecnologia educacional. Trata-se de evidenciar também em que medida algumas escolas, através de seus professores estão conseguindo encontrar caminhos mais alternativos que não, necessariamente representam a lógica reprodutivista ao trabalhar com tecnologia educacional.

Passamos a descrever as explicações das categorias do método dialético e as categorias de análise que surgiram no campo de pesquisa, a saber:

1. Categorias do Método e Categorias de análise

1.1 Da Reificação

Algumas considerações iniciais se fazem importantes para apontar o momento da análise das categorias subjacentes à categoria principal do método investigação. Inicialmente, destacamos as correlações possíveis com o fenômeno da reificação evidenciado na fala dos entrevistados e que são objeto de reflexão dessa seção. Tais correlações tem relação direta com a pesquisa teórica escolhida, bem como, com as falas significativas reveladas a partir da análise das entrevistas com os educadores nas escolas escolhidas. As falas significativas são o resultado das experiências e concepções prévias dos docentes em relação à sua prática pedagógica com tecnologia educacional, portanto, apontam, convergências e divergências

entre escolas e entrevistados, ou seja, o que mais ficou evidente nas falas e as contradições inerentes ao processo de reificação e superação em relação a tecnologia educacional, sobretudo, no trabalho com Informática educacional, no uso do computador no Ensino Fundamental. As categorias do método são base da construção teórica e evidenciadas no relato dos entrevistados. Da base das categorias do método dialético, reificação e superação, nascem, as categorias de análise, que são a compreensão e identificação da reificação na sociedade capitalista, na escola, no trabalho com tecnologia educacional, a partir disso surge a possibilidade de superação. As categorias de análise aqui apontadas estão embasadas nos argumentos que surgiram em campo a partir das entrevistas - das convergências e divergências nos relatos - com os professores e se relacionam com os termos adotados por Lukács, que tem em Marx a explicação da reificação no processo de produção capitalista. Portanto, são os termos apontados por Lukács que encontramos eco no relato dos entrevistados, fato que nos levou a optar pelas categorias de análise aqui descritas. São algumas categorias levantadas, a saber:

1.1.1 A reificação da tecnologia e da tecnologia educacional: os conceitos reificados atribuídos à tecnologia, a tecnologia educacional entendida como coisa e que limita o processo e a visão de totalidade. Nos termos verificados em campo surge: "**coisificação da tecnologia, instrumentalização da tecnologia**";

1.1.2 A estrutura da reificação (ideológica da reificação) e a relação com a tecnologia educacional no trabalho com o computador no ensino: a dependência da burocracia que impede a superação da reificação, o caráter pragmático de analisar a sociedade pelo pensamento burguês, incapaz de compreender a totalidade histórica, agir por empirismo ou submetido a lógica burocratizante. Nos termos identificados em campo surge: "**sistema burocrático**";

1.1.3 A liberdade reificada nos argumentos do professor: argumento da possível liberdade do recurso tecnológico, mas ao fim exerce um controle, uma adaptação frente ao tipo de ferramentas utilizadas. Evidencia-se o isolamento e egoísmo diante do trabalho com tecnologia educacional. Professores cada vez mais individualizados em seus trabalhos não encontrando eco, quer seja na escola, quer seja junto a Secretaria Municipal de Ensino não proporcionando integração e trocas e trabalhos coletivos. Adaptação confundida com integração. Impedindo o trabalho coletivo no interior da escola. Nos argumentos dos

entrevistados surge continuamente os relatos de: "**prática pedagógica tradicional, trabalho individualizado ou mente presa ao método tradicional**";

1.1.4 A consciência reificada: a mente presa à ciência burguesa, o sujeito se coloca como meramente contemplativo e não ativo, mente presa as relações capitalistas de produção, ao método tradicional, linear de trabalhar com tecnologia educacional. A noção linear de trabalhar com *software* educacional, com a Informática educacional fixados numa perspectiva da escola conteudista, tecnicista. No verificado em campo fica evidente na maioria dos relatos um "**trabalho linear com a tecnologia educacional**";

1.1.5 Invólucro reificado: corporifica a capa reificante, quanto mais avançado o capitalismo mais difícil de penetrar na estrutura reificada, mais intensificada a produção de mercadorias. Verifica-se a complexidade de recursos tecnológicos adotados pela escola, mas sem utilização, a intensificação do trabalho docente ante as ferramentas avançadas e a invasão da empresa que vende máquinas no ambiente escolar, trazendo consigo toda uma proposta pedagógica para reprodução e consumo de produtos tecnológicos. Se ampliam, intensificam a incorporação de novas e mais avançadas ferramentas tecnológicas na escola, mas a prática ainda está presa a uma concepção de escola tradicional. No relato dos entrevistados a categoria que surgem é: "**modernas linguagens e avanços da tecnologia educacional**";

1.2 Da Superação

Como incorporação natural ao fenômeno da reificação considerar a possibilidade de superação das categorias apontadas anteriormente, destacamos as correlações à categoria superação que podemos analisar com base no relato dos professores e dos caminhos da base teórica, qual seja, uma perspectiva crítica à tecnologia educacional a partir de uma abordagem histórico-crítica e política. À nossa leitura são movimentos contra-hegemônicos no interior da escola, portanto, são manifestações reveladas nas falas dos entrevistados que podem demonstrar caminhos contra-hegemônicos à lógica capitalista, não considerando ainda uma total superação das relações reificadas no interior das escolas, pois a isso pressupõe a superação da sociedade de classe, da estrutura capitalista. Portanto, a superação, a partir do verificado em campo, aparece como manifestações de práticas, falas e concepções que se contrapõe à reprodução, a visão linear, a escola reprodutivista, à submissão a lógica do mercado no espaço da escola. A superação no sentido amplo que propõe Marx e Lukács

corresponde a repensar a estrutura capitalista de modo que a superação da reificação implique a superação da economia de modo geral. No entanto, é possível com isso reconhecer que dentro do próprio sistema capitalista que se reproduz na escola encontramos contradições e no limite da contradição busca-se caminhos à superação.

1.2.1 Consciência e prática revolucionárias: consciência histórica e revolucionária, necessidade de auto-crítica do processo, indivíduo e coletivo como centro do processo. Professor tem visão mais ampla do processo tecnológico e entende o trabalho singular com a tecnologia educacional em relação ao plano universal do processo capitalista de produção, busca caminhos alternativos em sua prática pedagógica. Se coloca mais ativo do que passivo diante do trabalho com Tecnologia educacional, portanto, um sujeito crítico, histórico e político, demonstrando mais consciência da totalidade do processo tecnológico e qual a função de seu trabalho concreto. Do verificado em campo surge o argumentos de: **"trabalho coletivo"**;

1.2.2 O sujeito-histórico do processo: O educador como sujeito de transformação e não objeto. Através da fala dos entrevistados, é possível perceber a sua noção ou nível de responsabilidade com relação ao trabalho com tecnologia educacional, qual a visão histórica e política que o professor tem diante do processo tecnológico e de sua prática pedagógica. O professor entende-se como mediador do processo tecnológico ou mero executor de tarefas burocráticas? Do verificado em campo surge o termo: **"professor-mediador da tecnologia educacional"**;

1.2.3 A mediação tecnológica: que alternativas são adotadas pela escola que surgem a partir das sugestões dos professores, da realidade concreta, da tecnologia alternativa ao processo capitalista de produção de mercadorias tecnológicas para servir as escolas. No trabalho com a tecnologia educacional o educador busca refletir de modo crítico sobre o avanço da tecnologia com os alunos, parte do histórico das ferramentas, problematiza situações da realidade concreta dos educandos e do contexto onde a escola se insere. Mediação no sentido de buscar uma visão social, política e histórica do trabalho com a tecnologia educacional, tornando-se sujeito histórico-revolucionário no seu espaço de contradição. Encontramos a mediação tanto nos estudos de Marx, como Lukács como categorias do método dialético. O que se propõe contudo é pensar uma mediação tecnológica nos espaços escolarizados como forma de superação gradativa dos processos de reificação. No entanto, o que surge em campo são termos como: **"professor-mediador"** e que tornamos

uma categoria de análise que se relaciona com a mediação tecnológica proposta na base teórica levantada;

Corroborando com a perspectiva crítica de Marx e Lukács, THIESEN (2010, p. 4) reverbera a respeito da mediação numa perspectiva tecnológica e pedagógica:

Os trabalhos que situam a mediação no âmbito da instrumentação ou das formas de interação facilitadas pela tecnologia, a nosso ver, tendem por abordagens centradas em concepções tecnocráticas e prescritivas de educação, portanto, mais conservadoras. Essa constatação pode ser verificada pelo grau de importância atribuída, pelos autores, aos recursos facilitadores do processo de aprendizagem em detrimento da importância dada às relações histórico-concretas vividas individual ou coletivamente pelos sujeitos aprendentes.

Por certo há que se ter o cuidado de não estender o conceito de mediação a pura utilização do recurso ou mesmo a mediação dependente do recurso, depositando no recurso tecnológico a capacidade de mediação que deve ser depositada no sujeito com o meio social. No entanto, para Thiesen (2010)⁴²⁷, ante a proliferação da pesquisas em novas tecnologias é comum a confusão de conceitos de mediação como sinônimos de instrumentos tecnológicos, "sala de aula interativa, sala de aula inteligente, interação mediada por computador, ambientes virtuais interativos, mídias inteligentes, etc.", portanto, como destacado no capítulo anterior sobre tecnologia educacional, é necessário avançar percebendo os aspectos históricos, sociais, culturais inerentes ao processo de mediação; é necessário enxergar a totalidade do processo tecnológico e educativo para identificar caminhos à mediação tecnológica.

Dá que a perspectiva de mediação aqui apontada como um salto qualitativo da relação professor, tecnologia, tecnologia educacional, consciência crítica e ação no mundo, toma como base epistemológica a superação do processo de reificação identificado no interior da escola no trabalho com tecnologia educacional, portanto, coloca o sujeito professor no centro do processo de mediação, não o instrumento máquina, considerando o 'trabalho pedagógico' como forma de mediação e não o instrumento, a máquina. Para Mészáros (2006, p. 82) quando se condiciona o trabalho ao capital: "os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações". É possível conferir ainda que o autor aponta a mediação como:

A relação entre o homem e a natureza é 'automediadora' num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da

⁴²⁷ Id.

natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico - em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social - o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens. (MÉSZÁROS, 2006, p. 77- 8)

A partir desta contextualização inicial passamos agora a descrever a análise das entrevistas. Ressaltamos que tal contextualização parte da premissa metodológica da inclusão da contradição e não uma análise linear do fenômeno estudado. Portanto, considerar que a superação pode ser repensada a partir da atuação dos sujeitos históricos. Importa destacar que em alguns momentos os relatos de alguns entrevistados se repetiram, ou parte do relato ou integralmente, posto que as categorias de análise não se encontram separadas uma das outras, mas em conexão e em vários momentos há convergência entre as categorias de análise, uma vez que as perguntas levantadas no Protocolo de entrevistas têm um teor amplo e os(as) entrevistados convergem ou divergem em seus relatos, mas as categorias de análise podem ser encontradas em vários argumentos levantados pelos entrevistados. Optamos por esse caminho para não perder informações importantes e que confirmam ou refutam as categorias de análise apresentadas. Desta maneira demonstramos que no método dialético não há fragmentação da realidade concreta presente no relato dos entrevistados, mas interconexões. Em outras palavras é dizer, se num momento um entrevistado se prende a uma consciência reificada no mesmo argumento podemos encontrar a estrutura burocratizante. Formando uma grande teia de conexões e análise da totalidade do espaço pesquisado a partir dos relatos de seus sujeitos professores.

1.1.1 A reificação da Tecnologia e da Tecnologia educacional:

Observamos nos estudos de Marx que a visão linear, ingênua do sujeito ante as transformações do processo capitalista de produção enaltecem a forma mercadoria e fortalecem a fragmentação da ciência. No mesmo sentido Lukács defende a tese de que a consciência ingênua reificada é fruto do pensamento linear historicamente determinado pela sociedade de classe burguesa. Seguindo a reflexão marxiana há um caráter misterioso à mercadoria, mas está ligada a expropriação do trabalho humano e que não é possível perceber com um olhar ingênuo diante das transformações sociais. Todo esse mistério em verdade encobre as relações sociais do trabalho humano. Caudatário das reflexões de Marx Vieira-Pinto defendeu a tese de que a tecnologia não pode ser reificada, portanto, surge disso, que a sua coisificação é fruto do pensamento linear que desconhece, não considera a própria

tecnologia como processo humano. Decorre disso que somente o ser humano pode escravizar outro ser, pois a tecnologia em si como processo de construção humana não pode ser reificada. Assim como para Marx o capital não é a reificação em si, mas todo o processo em torno da exploração do trabalho humano, a tecnologia não pode ser subsumida a condição de coisa, mas ampliada a concepção de processo humano.

Portanto, os argumentos da '**coisificação da tecnologia**', '**a instrumentalização da tecnologia**' é recorrente no relato de todos os entrevistados, tornando o objeto da tecnologia seu sinônimo, esquecendo-se competentemente do processo humano inerente à máquina. As categorias de análise aqui levantadas a partir das convergências nos relatos dos entrevistados, quais sejam: tecnologia = instrumento, tecnologia = computadores, se integram ao conceito de 'reificação da tecnologia e da tecnologia educacional.

A partir dessa reflexão questionamos o que está encoberto no trabalho com tecnologia educacional se não, primeiramente o conceito reificado da própria tecnologia e, por certo, decorre disso toda a reflexão, argumento e prática com a tecnologia educacional. Relacionar a imagem da tecnologia educacional como mercadoria, demonstra que carece ao professor domínio amplo do próprio processo de trabalho em que se insere e, por certo, de todo o processo tecnológico. Isso é perceptível no relato da maioria dos entrevistados, externamos o que descreve os entrevistados 1 e 7 quando questionados sobre que conceitos entendem por tecnologia e tecnologia educacional:

Tecnologia é tudo é. Hoje o mundo é feito de tecnologia, desde a cozinha de nossa casa, enfim, tudo tem tecnologia. Eu acho assim, na medida em que a gente possa estar colocando essa criança em contato com esse mundo, a gente vai estar formando adolescentes mais preparados até para o mercado de trabalho, para vivência, mas eles têm hoje, eles já vem com essa bagagem. Eu estou há alguns anos e já percebo que nós tivemos alunos que tinham medo de encostar no mouse. Hoje aos seis anos quando estão aqui, dominam, já sabem. Eles já chegam falando: - deixa que eu faço *download*. Então, até o linguajar deles já vem mais tecnológico. (Entrevistado 1)

Segue-se na fala do entrevistado 7:

Tecnologia educacional, acho que é tecnologia unindo à educação, Seria conteúdo trabalhados, conforme é trabalhado em sala de aula, no ensino regular, agente dá continuidade no laboratório.

Nota-se a ausência - nos argumentos dos entrevistados - de um conceito de tecnologia educacional inserida numa concepção de tecnologia como processo social e humanizado. O conceito apresentado demonstra o conhecimento dos sujeitos ainda preso ao

pensamento burguês reificado, quando instrumentalizam a tecnologia educacional e a dissociam de uma possível relação com o processo tecnológico. Ainda desconhecem o necessário entendimento político da tecnologia educacional, pois há evidência de conceitos fragmentados da tecnologia educacional e ausência total de uma concepção crítica.

A mesma reflexão é apontada pelos conceitos adotados na escola e junto a Secretaria Municipal de Educação, a partir de um conceito instrumental e de capacitação dos alunos ante o mundo moderno, tecnológico. A diretrizes adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, em face do documento consultado e relatado em capítulo anterior, demonstra possivelmente estar presa ainda numa reflexão instrumental, e sem preocupação com base sociológica, filosófica que sustente os argumentos em torno do trabalho com as TICs. Em geral demonstra uma adaptação no foco escolanovista e neoliberal do 'aprender a aprender', submetido, como já apontou Saviani em seus estudos, a um pensamento pedagógico tecnicista e reprodutivista.

Observamos os apontamentos relatados por dois professores. O entrevistado 7 arrola: " Não posso dizer que conceito que adotam". O entrevistado 1 afirma:

Na realidade tem um trabalho, com as Diretrizes que a Prefeitura passa e conceito principal é estar colocando essas crianças em contato com essa tecnologia, fazer com que ela vivencie isso, que ela tenha oportunidade e que ela faça desse conhecimento que ela aprende aqui uma ponte para o mundo aí fora.

É perceptível nesse caso que o conceito adotado está submetido a uma proposta da Rede Municipal de Educação e que ainda não está claro para todos os educadores, portanto, vêm na forma burocratizada e chega às escolas a partir do argumento do acesso às tecnologias, instrumentos para as crianças, no discurso de democratização da informação, mas percebe-se a ausência de uma proposta pedagógica e sociológica clara. Os professores desconhecem, totalmente o conceito possivelmente adotado pela rede.

Mesmo os professores tendo claro o que são recursos tecnológicos, entendem que a tecnologia e a tecnologia também resultam em recursos em si. É perceptível com isso que impera em todas as escolas, pelas falas reveladas, que a reificação da tecnologia e da tecnologia educacional serve como suporte para o trabalho com a informática educacional, portanto, processo está subsumido à mercadoria. A dependência da perspectiva que a Secretaria Municipal propõe mesmo não estando claro qual é de fato, é visível em algumas falas. Isso é perceptível no relato do entrevistado 10 e 7:

Na realidade, deve ter diferente aí, mas assim, eu não sei como explicar essa diferença. Recursos tecnológicos são os computadores, tudo que eles têm acesso, no caso, televisão. Tecnologia educacional, você diz no caso, para mim são os computadores. Tecnologia e tecnologia educacional são a mesma coisa. (Entrevistado 10)

Eu acho que os recursos tecnológicos você utiliza dentro da tecnologia educacional também, então, eu acho que a tecnologia envolve todo e a tecnologia tem haver com todos os recursos que você traz prá dentro da sala de informática e mesmo a sala de aula que tem o computador. Que hoje a ideia não é você ter uma sala de aula de informática é você ter a sala de aula informatizada é uma coisa que ainda a gente está avançando para isso, mas eu acho que ainda ta um pouco longe. Eu acho que essa perspectiva não é tanto da escola, já vem da secretaria mesmo até a gente teve um curso na semana passada, que eu participei, que eles já estão tentando colocar isso prá viabilizar nas escolas, mas eles falam em ter em todas as salas de aula um computador e a gente sabe que ainda não tem como, até porque a gente tem laboratório de informática hoje com 15 máquinas, mas imagine eu ter em todas as salas 30 máquinas, ou seja 15 em cada sala, seria um número enorme. Então eu acho que isso é bem viável, mas tem que ter um custo aí bem grande. (Entrevistado 7)

A maioria dos entrevistados, ao serem indagados se há diferença conceitual entre tecnologia e tecnologia educacional, relacionam tanto tecnologia como tecnologia educacional a coisa, instrumentos, e não diferenciam de processo. Outras falas são reveladoras nesse sentido:

Tem, mas eu não sei se vou saber definir. O recurso é uma forma de auxiliar o trabalho. Tecnologia educacional é como usar isso. O recurso é uma coisa que auxilia o professor, a tecnologia é o que ajuda os alunos, digamos assim, a trabalhar, a desenvolver, uma forma de trabalho mesmo. A tecnologia eu acho que envolve mais é mais amplo, que não é só o computador, eu acredito que seriam outras coisas que podem auxiliar o trabalho, televisão, DVD, uma música, um rádio. Acredito que tudo isso seja mais amplo assim, não só a Informática. (Entrevistado 5)

Tecnologia não é só computador, nós já usamos outros recursos tecnológicos que foram muito úteis. Acho que depende do momento, seu foco naquele momento. De repente o globo que nós usamos é tecnologia, simplesmente, mas é uma tecnologia que naquele momento foi mais importante que o computador, prá aquele foco que eu queria. No começo, é claro que o computador vai ser muito mais interessante, então, eu acho que depende muito do momento e do teu foco, do interesse do trabalho, do objetivo. (Entrevistado 6)

Para mim uma ferramenta tecnológica é uma ferramenta que vem a contribuir para as necessidades do ser humano. A partir do momento que ela está servindo de alguma forma, eu acho que ela se insere, que ela é uma necessidade, passa a ser uma necessidade das pessoas eu acho que ela se insere nesse processo tecnológico. Eu faço uso, eu preciso, aquilo vai me ajudar a diminuir o tempo em relação a outra ferramenta, eu acho ela atende a minha necessidade, eu vejo dessa forma. (Entrevistado 2)

Corroboram os entrevistados 4 e 8 quando assume uma correlação mais ampla entre tecnologia e tecnologia educacional, mas não se aprofundam na questão:

Eu acho que elas caminham junto, então, mais ou menos, porque o recurso é antes da tecnologia na tecnologia em si. Eu acho que elas caminham juntas, não tem como separar um coisa da outra. (Entrevistado 8)

Na verdade eu acho que um complementa o outro, um está interligado ao outro porque o

conceito leva à prática ... e a prática no uso das ferramentas é que leva a resultado tecnológico cada vez mais avançado ... (Entrevistado 4)

Marx destaca que há um caráter misterioso à mercadoria que não provem de seu valor de uso nem dos fatores determinantes do valor, mas certamente está ligada a expropriação do trabalho humano e toda a subserviência deste à condição de objeto do sistema econômico, portanto, o mistério da mercadoria encobre as relações sociais de trabalho: o que está encoberto no trabalho com TE? Portanto, a tecnologia está presa a forma computador, TV, a tecnologia e a tecnologia educacional em si, pelo relato dos entrevistados é 'mercadoria', no caso o computador e a TV, neste sentido é quando o professor não tem domínio do processo produtivo em torno da produção de computadores, seus derivados, TV e toda a sua parafernália de programações e técnicas, encontra-se alienado da visão da totalidade do processo, pois ao usar pelo simples ato de usar não tem a real noção de que tais recursos estão imersos numa sistema de compra, venda e, portanto, inseridos em dada ideologia capitalista de consumo, uso, etc. .

Na medida em que os produtos vão se interligando em funções que se complementam, se processam os contatos sociais entre os produtos, assim os trabalhos privados que geram produtos atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, numa cadeia de relações entre produtos e não mais pessoas, numa grande rede de conexões entre necessidades, geração de produtos num contexto de mercadorias: Aqui é possível fazer analogia a grande rede virtual que se processa através do uso dos computadores gerando novas necessidades. Por certo, a navegação na *Internet* pode enaltecer o fetichismo, pois coloca o ser humano, aluno, muitas vezes, como uma coadjuvante do processo em busca de uma mercadoria real-virtual. Assim, a *Internet* se torna um grande produto da tecnologia educacional, o computador em si somente é um periférico da grande rede de conexões entre produtos, o aluno e o professor quando desconhecem todo o processo de trabalho em torno da *Internet*, por exemplo contribuem para o processo de reificação, alienação e fetichismo.

Isso nos remete a pensar que a tecnologia reificada está presente naturalmente no interior da escola, na prática dos educadores, no modo como concebem-na. Posto que é algo construído socialmente, culturalmente e assimilado pelos profissionais nas escolas, em outras palavras há uma aceitação natural do conceito reificado da tecnologia, da tecnologia educacional, pois isso é resultado de todo um movimento econômico, social que empurra escola e indivíduos a se coisificarem. Num contexto de mercadorias não há a existência da

utilidade de um produto por si só, necessita de seus periféricos, de suas complementaridades que somente podem se integrar adquirindo outros produtos num ciclo contínuo de produção, consumo e venda, toda a economia de mercado está presa a essa ideia a dependência entre os produtos para seu melhor funcionamento; tal dependência é somente a expressão de como a economia capitalista se intensifica, cria e recria seus tentáculos. Assim é também o ciclo da tecnologia educacional que ao ser transformada em produto em si necessita continuamente de seus periféricos para obter um desempenho satisfatório. A lógica da dependência de um produto sobre outro, no caso do trabalho com Informática educacional é que não basta somente um *software* é necessário obter todos que complementem as necessidades imediatas da escola. Para Marx, a existência da mercadoria é na mesma medida da existência do homem-mercadoria, ao mesmo tempo em que sua produção lhe é estranha, pois tudo lhe foi expropriado; a existência da mercadoria lhe confere vida. Daí se entende que é na mercadoria, nos recursos e seu uso que os entrevistados conferem conceito à tecnologia e a tecnologia educacional.

Lembrando que a coisidade em Marx é a exteriorização da consciência do ser humano que deposita mais vida no objeto, no produto de sua criação do que em seu próprio ato de criar, conferindo ao objeto uma vida peculiar que, posteriormente é transformado em mercadoria e conjuntamente o ser humano exteriorizado, alienado é também transformado em coisa. Portanto, em Marx o conceito de coisidade se relaciona diretamente a explicação da reificação, objeto central de seus escritos juntamente com a alienação. Propomos entender 'mercadoria' nessa análise da pesquisa de campo, como todos os recursos tecnológicos utilizados disponibilizados para as escolas. Posto que são produtos, mercadorias oriundos do processo tecnológico que está também submetido aos determinantes da sociedade capitalista; o que chega a escola é um fragmento da totalidade - na forma computadores, *softwares*, *hardware*, periféricos, etc. - dos meios de produção - mas a tal fragmento está inscrito toda a explicação do modo de produção capitalista, pois parte da produção das mercadorias. Pois para Marx (1994, p. 103) "o capital é uma relação entre pessoas, relação esta que se estabelece por intermédio das coisas", portanto, é o sentido que os entrevistados demonstram ter sobre as coisas transformadas em tecnologia ou tecnologia educacional que se torna importante verificar.

Quando questionados sobre o modo 'como a tecnologia educacional chegou até a escola' percebe-se com isso a dependência primeiro da mercadoria e depois vem um projeto

ou a preocupação pedagógica. Isso é notado nos seguintes relatos:

Na realidade aqui ela chegou em 1998. Num laboratório doado a Secretaria municipal de Curitiba pelo governo do Japão. Eles implantaram aqui cinco máquinas, das quais IBM. Elas só tinham a linguagem Logo, só trabalhavam com a linguagem Logo. A gente tinha um projeto trabalhava com meia turma, eu não participei desse início. Recebemos esse laboratório, dividimos a turma e trabalhávamos só com a Linguagem Logo, isso em 96. Em 98 recebemos um laboratório da Positivo, quer foi um dos primeiros laboratórios. Aí recebemos os *softwares* e aí começamos efetivamente esse trabalho com a questão do computador na escola. Hoje a gente tem esse laboratório com dezoito máquinas. Temos outro laboratório do governo federal que é um laboratório que somente vai trabalhar com Linux e já está na escola, mas não está montado ainda, está dependendo de mesas e cadeiras para chegar a ser montado. O equipamento já está aqui. Houve na época e há formação de professores que trabalham com Tecnologia educacional. Na época nos tivemos um assessoramento do Positivo onde a gente ficou conhecendo os *softwares* ou alguma coisa assim, mas basicamente cada professor se virou como podia. Nós tínhamos aqui disponível em nossa escola, não é uma realidade de Curitiba, nós tínhamos um professor disponível para atender os professores regentes e auxiliar nesse trabalho até de passar esse conhecimento, de ser uma ponte, enfim. mas é na nossa escola, a grande maioria das escolas. Nas escolas que são integrais ainda contam com professores de laboratório, as outras escolas não, os professores regentes de sala de aula que acompanha os próprios alunos no horário que ele agenda no laboratório. (Entrevistado 1)

A tecnologia educacional chegou primeiro com a introdução das máquinas, depois com a proposta pedagógica. Os computadores entram na escola, junto com os diversos *softwares*, muito colados a projetos das empresas parceiras, depois a formação de professores. Não fica evidente nas falas a preocupação primeira com a proposta pedagógica-política da escola dos recursos tecnológicos, aceita-se em função do que ofereceram as empresas parceiras. No mesmo sentido vem uma nova proposta de laboratório com plataforma de acesso aberta, primeiro vem o *software*, *hardware*, depois pensa-se na proposta pedagógica que poderá surgir disso. Portanto, a tecnologia educacional chega sempre em primeiro lugar, na forma ferramenta e não a proposta pedagógica que fica relegada a segundo plano. A proposta pedagógica que chega inicialmente, pela maioria dos relatos, resulta da parceria com as empresas, não de reuniões específicas com a Secretaria Municipal. Cabe lembrar que para Marx:

O capital são os produtos gerados pelos trabalhadores e convertidos em potências autônomas dominando e comprando os produtores, e mais ainda são as forças sociais e a forma do trabalho com elas conexas, as quais fazem frente aos trabalhadores como se fossem propriedades do produto deles. Temos aí, portanto, determinada forma social, envolvida numa névoa mística, de um dos fatores de um processo social de produção fabricado pela história. (MARX, 2008, p. 1077-1078)

Isto posto a tecnologia, que deveria ser entendida como processo humano é convertida em coisa, instrumentos, pois chega primeiro na escola na forma mercadoria. A tecnologia

educacional que precisaria ser entendida como processo educacional mediado pela realidade concreta é transformada em produto tecnológico. O trabalhador professor pode igualmente ser convertido em coisa, pois está a serviço unicamente dos interesses burocráticos. Identificamos também a mesma submissão primeiro a mercadoria nos demais argumentos, a saber:

Eu acho que ela veio com um objetivo que a gente ainda não começou a utilizar. Eu acredito que ela veio com a função de auxiliar no processo pedagógico, só que o professor ainda não tem o conhecimento ele ficava usando de forma meio errônea a Informática. Quando eu entrei na rede já tinham os computadores, a sala de Informática mesmo, na verdade eu não sei há quanto tempo. (Entrevistado 5)

No argumento o professor ocupa a posição reificada de repassador de conteúdo, um mero executor de tarefas:

Eu acho que quando começamos já tinha o laboratório de Informática. É que a princípio tinha uma professora específica que ficava no laboratório... na outra escola que eu trabalhava, antes de vir para cá, porque aqui eu estou há seis anos, lá tinha uma professora específica. A gente só dizia o conteúdo que a gente gostaria que ela preparasse as aulas, então, ela preparava, quando a gente chegava lá já estava pronto. (Entrevistados 6)

Garcia-Vera em seus estudos já identificou o papel mercadológico da escola frente ao trabalho com as novas tecnologias, pois as funções que têm os meios tecnológicos no contexto educativo correspondem igualmente à economia de mercado. A escola somente torna-se um espelho na projeção da produção capitalista.

Continua a reificação da tecnologia, da tecnologia educacional quando os professores são questionados sobre 'as dificuldades e avanços no trabalho com tecnologia educacional' podemos identificar ainda seus relatos presos a ideia da tecnologia como coisa. Os professores entrevistados ainda estão presos ao processo fragmentado no trabalho com tecnologia educacional, pois não percebem a totalidade do processo.

Acho que a maior dificuldade é manter o laboratório trabalhando. Porque o custo é relativamente alto, as nossas máquinas não são máquinas novas, são máquinas de 2007 e monitores de 98, então, na medida do possível tudo funciona, mas assim, a verba é restrita. Eu acho assim, o cuidado em ensinar que é um bem público. Também, no projeto Comunidade-Escola o laboratório fica aberto aos sábados. .. A principal dificuldade é manter um laboratório funcionando na questão equipamentos, os avanços, acredito que seja a liberdade de planejar e buscar diferentes atividades para realizar com os alunos. (Entrevistado 1)

as dificuldades é que os professores ainda não têm o conhecimento para lidar com essa ferramenta ainda, a gente conhece mais o que precisa, aquela coisa, quando a gente tem a necessidade é que a gente aprende se virar. Ainda falta cursos, acaba tendo somente cursos para professor da Informática, mas os outros também usam e não tem curso em *softwares* para trabalhar com os alunos, mas eu não conheço eu não sei usar. Então ainda nós precisamos

disso para enriquecer as nossas aulas. (Entrevistado 5)

Trabalhamos bastante este ano buscando pelo Google, descobrindo sites, instalando programas e conseguimos resolver tudo de maneira prática e dinâmica. Acredito que só necessitamos de aumentar a velocidade dos computadores para completar o download com maior rapidez, pois este ano a escola adquiriu um home theater para o laboratório de informática. As aulas se tornaram muito mais atraentes para os alunos. (Entrevistado 9)

A principal dificuldade é manter um laboratório funcionando na questão equipamentos, os avanços, acredito que seja a liberdade de planejar e buscar diferentes atividades para realizar com os alunos. (Entrevistado 2, escola 1)

Em todos os relatos é perceptível que as escolas ainda estão presas a ideia do trabalho com tecnologia educacional, a partir do uso do computador, ora como aula especial de Informática, ora como atividade complementar ao trabalho em sala de aula. Fragmentam-se os espaços e os sujeitos nos espaços. Marx aponta tudo é coisificado para se submeter à lei do capital, o que resta é tanto o trabalhador quanto o trabalho – esforço da atividade do trabalhador, portanto, cheio de vida e de especificidade - retirados de sua natureza humanizada, esquecidos completamente para adentrarem, junto com as demais produtos, mercadorias, à condição de coisa, subsumidos pelos interesses amorfos do sistema capitalista de produção.

Condicionam-se os sujeitos a pensar que a única forma de trabalhar com a Informática seja na atividade externa à sala de aula, não se pensa e não se mostra na prática - pelo relato de todos os entrevistados - que há uma integração, mas uma extensão de conteúdos de um espaço para o outro. Integração pressupõe, sobretudo, romper com a visão de que o laboratório de Informática é um espaço e a sala de aula é outro espaço. As dificuldades apontadas pela maioria dos professores estão: Questões técnicas do uso dos equipamentos; Questões de formação docente e falta de incentivo e acompanhamentos por parte da direção ou Secretaria Municipal; Problemas com manutenção dos equipamentos.

Seus argumentos estão sempre pautados numa razão instrumental. Nenhum dos entrevistados aponta como maior dificuldade ainda não terem clareza do projeto de tecnologia educacional que a escola pretende desenvolver e isso como impedimento de desenvolver um trabalho pedagógico mais coerente. Se percebe com isso que o trabalho com tecnologia se reifica cada vez mais, as escolas vão se equipando, mas o trabalho está dependente das possibilidade dos equipamentos, e não das pessoas. Daí podemos aferir que a mesma lógica do trabalho de produção em massa, no modo de produção capitalista se revela no trabalho com Informática educacional nas escolas, o foco está mais na mercadoria, do que no processo,

nas pessoas. Destaque que no capítulo II apontamos, Marx analisa que o ganho de capital explora as condições em que se baseia o capital, qual seja, a propriedade privada dos produtos do trabalho alheio. Trabalho este expropriado da força do trabalhador, condicionando-o a situação de coisa. Posto que o capital representa o poder do governo sobre o trabalho e os seus produtos.

A mercadoria computador recebe um *status* de pessoa e as pessoas são os instrumentos. O mundo invertido apontado em Marx se revela nas relações singulares no interior da escola. A reificação se intensifica pela concepção da tecnologia e da tecnologia inerente e presas a uma ideia unicamente de submissão aos seus recursos, desconstituindo os sujeitos da possibilidade de serem agentes de transformação, pois se adaptam as condições pré-definidas. A respeito o entrevistado 10 aponta:

As dificuldades como eu te falei, a sala é pequena, são 7 computadores, a gente vem com 30 a 35 alunos e aí muitas vezes, dependendo, tumultua bastante, então às vezes é complicado porque cada um, logicamente, quer ficar na frente de um computador sozinho e muitas vezes têm que sentar em dupla. Tem um trabalho antes com eles para que trabalhem em dupla e renda para que eles consigam trabalhar em dupla, porque muitas vezes, agora que estamos somente com o quarto ano é tranquilo, mas terceiro ano, segundo ano, nossa!! A turma é grande e quando tocavam de dois no computador não dava certo, porque quando um pegava o mouse não largava o mouse. Falta de computador, então isso, aí, uma sala maior com 30 computadores seria o ideal... Olha, avanços, na realidade, quando eu entrei aqui os computadores não eram desse tipo de tela, eram aquele antigo, então, o avanço que eu percebi foi a mudança de tela, avanço técnico.

Os avanços são dimensionados à luz da incorporação das novas ferramentas que a escola vai incorporando e que essas, oportunizam práticas diferenciadas, mas as práticas diferenciadas nunca são relatadas a partir dos sujeitos da prática. Revelado na fala do entrevistado 2 da escola 3:

Uma dificuldade que eu sinto assim, até o ano passado o professor vinha para o laboratório, então, esse ano a gente teve essa mudança, metade da turma vem comigo, metade fica com o professor. Então, assim é uma dificuldade por quê? Porque você não consegue às vezes com dezoito máquinas atender todo mundo e o professor aqui, ele trabalhando em equipe, em dupla, às vezes rendia um pouco mais dependendo da atividade porque eles estão ali trocando ideias, informações e agora a gente não tem mais isso. Por outro lado a gente trabalha individual, aquele aluninho e que às vezes fica com mais assim, tem um receio lá de trabalhar com o computador, agora ele não tem escapatória, ele tem que ir, tem que mexer e daí gente vê vários avanços. E assim, o que eu acho de avanços que você falou ali é a possibilidade deles estarem usando o laboratório, eu acredito assim, se não tivesse um professor específico aqui, muitos não viriam para laboratório, muitos alunos não teriam a oportunidade de conhecer mais um ferramenta, uma novidade.

Continua ainda o entrevistado 1 da escola 3:

A lentidão no acesso à *Internet*. não tenho um curso específico, até agora eu não fiz nenhum curso, sempre to de olho, mas não tem, poucos computadores, eu acho que teria que ter um para cada crianças é um mínimo, no laboratório de informática, só, o que eu vejo é só... ainda que aqui o laboratório é excelente, mas deveria ter mais computadores. Avanços. Poxa, desde que eu comecei eu acho que hoje tem aula de Informática, eles vem a importância da aula de informática. Existe a percepção de que pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem, eu acredito que há um tempo atrás era só um momento de brincadeira, porque agora fica visível essa importância no processo...

Relacionando ao pensamento de Marx podemos aferir que, o grande mérito da economia clássica é ter dissolvido esta aparência, esse embuste, essa emancipação e ossificação dos diversos elementos sociais da riqueza, essa personificação das coisas e reificação das relações sociais, portanto, o poder mistificador que a tecnologia educacional exerce na escola, o endeusamento que se faz em torno da utilização das máquinas, criando todo uma *marketing* educacional para convencer que as escolas estão modernas e equipadas com as mais eficientes tecnologias educacionais. Limitando a tecnologia, a tecnologia educacional ao poder da máquina que define os encaminhamentos do conteúdo, haja vista que em todos os relatos primeiro incorpora-se a tecnologia educacional a partir das ferramentas e depois pensa-se no processo pedagógico. Muito embora, em vários relatos há evidência da preocupação pedagógica o foco primeiro na máquina fica mais enfatizado. Vamos poder perceber melhor em outros relatos mais à frente também.

Ao serem questionados sobre 'o que representa o laboratório de Informática na escola' os entrevistados continuam a reificação da tecnologia e tecnologia educacional:

Eu acho que o papel da escola é imprescindível assim para, até para ter mais um laboratório, eu tenho brigado, para que os professores possam subir com a suas turmas, prá que pudesse utilizar esse laboratório para fazer pesquisa também, por que uma coisa que a gente vê é assim, o interesse deles é tão grande e a gente tem tanta coisa para trabalhar na Informática que poderiam ter mais aulas ao invés de uma só por semana, eu poderia ter mais momentos com eles que daria para fazer muitas outras coisas. (Entrevista 1 escola 7).

O trabalho da Informática na escola é sempre focado no uso instrumental do laboratório de informática e a intenção de estender as aulas sem uma base pedagógica que dialogue com o projeto pedagógica fica visível. O trabalho com tecnologia educacional assume uma função de 'informar' nem nenhum relato observações os termos, problematizar, conscientizar e visão crítica como encontramos em alguns projetos político pedagógicos nas escolas envolvidas. Observa-se com isso, uma dissonância entre projeto político pedagógico da escola, proposta da Secretaria Municipal de Educação e prática dos professores. A fragmentação do trabalho em torno da tecnologia nos leva a identifica ainda mais que a

estrutura reificada e como se consolida, favorece a fossilização da perspectiva do trabalho separado do fazer, pensar e agir. Não há uma preocupação, em todas as falas, a função maior da tecnologia educacional no processo educacional, o sistema como assim se define e demonstra ter no relato dos entrevistados, facilita a manutenção da reprodução dos conceitos determinados de submissão e não superação. Visível no relato dos entrevistados abaixo:

Acho que é informar, não só por dentro do educacional⁴²⁸, mas questão do *bullying* também dentro da escola, mas também tudo encima dos sites educacionais ou algum outro site que trazia os trabalhos, então é informação, além de educar, ensinar, é informar o que está acontecendo lá fora também. (Entrevistado 8)

Eu acho assim uma ferramenta que veio para ajudar os professores, mas que agente ainda está... nós estamos no processo de alfabetização ainda... igual as crianças...a gente poderia utilizar mais, agente não conhece muita coisa, eu por exemplo, tem professores que conhecem mais, que usam mais, eu ainda tenho bastante dificuldade, eu uso bem o básico mesmo. (Entrevistado 5)

Não encontramos em nenhum relato uma perspectiva que aproxime de um rompimento com o ensino tradicional adotado em todas as escolas, muito embora, em seus projetos pedagógicos, alguns termos dão conotação de inovação frente às novas tecnologias, mas no trabalho cotidiano do professor resulta que o laboratório é um grande espaço de reprodução do que já se faz em sala de aula, nada diferente disso, mantém a ideia do professor de aula especial ou professor de Informática. Replica-se no relato do entrevistado 1, da escola 3:

É um momento diferenciado para os alunos em que eles têm acesso ao computador, que é a ferramenta do momento, a criança tem que saber, tem que manusear, tem que ter acesso, tem que é... estar sendo colocada no mundo atual, e essas crianças que a gente trabalha por exemplo aqui, talvez se não houvesse na escola, elas demorassem muito tempo prá aprender, e tem que aprender... é a ferramenta do momento... O papel da escola é oferecer, ofertar esse momento em que a criança tem esse acesso.

Ao serem questionados sobre ' Que contribuições a TE, Informática educacional na escola traz a sociedade' encontramos ainda a ideia da mente presa a reificação da tecnologia e da tecnologia educacional:

Eu acho que é bastante avanço nas pesquisas. Hoje em dias as crianças já sabem entrar em vários sites, conhecem várias coisas, como complemento de pesquisa na escola. Muitos descobertas para o futuro. (Entrevistado 2, escola 7)

⁴²⁸ Um tipo de *site* de pesquisa educacional em parceria com empresa privada.

Na realidade muitos benefícios, porque assim. Eles estarem pesquisando, eles terem autonomia, estarem lendo o texto, fazendo o resumo, eles mesmos. Os jogos que trabalham, a autonomia para eles, para estarem decidindo as coisas. Cidadãos mais conscientes. (Entrevistado 10)

Eu acho que são inúmeras, em termos de conhecimento até de divulgação de trabalhos, você pode hoje estar publicando as coisas que você mesmo colocou em prática. Então, a gente tem aí tanto, não digo nas redes sociais, porque abrange um outro lado, mas em termos de trabalhos educacionais, aí a gente vê que dá para você estar abrindo e mostrando tanto para os alunos como para os pais dos alunos, que estão em casa que às vezes eles não tem tempo de vir até a escola. Então, é uma maneira de você estar divulgando tudo isso, socializando. (Entrevistado 1, escola 7)

Muito embora a maioria dos relatos aponte para uma visão reificada da tecnologia, percebemos em alguns relatos, a dialética, a ambivalência que a tecnologia educacional pode trazer. Nesse aspecto podemos identificar em algumas falas uma análise crítica e um pouco mais consciente do professor em relação aos meios. Com isso percebe-se que a uma perspectiva do professor em relação ao avanço tecnológico e o que isso pode resultar nas escolas. No entanto, essa perspectiva ainda está pautada na implantação das ferramentas e na adaptação dos alunos e professores a essas, carece de uma visão de totalidade e de formas de pensar o uso do laboratório de Informática diferente de uma aula especial. Alguns professores relatam a respeito de ajudarem a tornar as crianças mais conscientes, mas não fica claro em suas falas que essa consciência está em baseada em que: conhecer sem visão crítica e sem ação no mundo? Fica uma grande interrogação. Em todas as falas nenhum professor deixa claro qual é a perspectiva de consciência que pretende propor, muito embora esses termos também sejam encontrados nos documentos de alguns projetos político pedagógico de algumas escolas aqui apresentadas. Em parte tal consciência está submetida a instrumentação de novas ferramentas tecnológicas, ainda não é uma consciência que possa superar o processo de reificação que já está evidente no trabalho com tecnologia educacional, que pela fala de todos os entrevistados, está focada na preparação dos educandos para a instrumentalização dos meios tecnológicos. Nesse aspecto do professor trabalhador preso à lógica das coisas relacionamos ao que descreve: (MARX, 2004, p. 80)

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais a riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata que mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Não os prepara em momento algum para questionar o próprio processo tecnológico, as

ferramentas adotadas, etc.

É uma faca de dois gumes. A informática tanto pode ajudar, tanto dentro da escola como fora, mas também ela pode destruir. Eu acho que é bem amplo porque tem gente para tudo ou para informar ou para destruir. Então eu acho que saindo daqui com essa informação eu acho que a gente está abrangendo uma parte da população. Se todo mundo fizer isso eu acho que a gente vai encaminhar essas crianças com uso adequado dentro dessas tecnologias. Eu acho que é uma criança mais consciente para discernir o certo do errado. Eu acho que é mais ou menos por aí. (Entrevistado 8)

Eu acho que ele ajuda acelerar todos os processos. Traz informação, ajuda a despertar interesse para algumas coisas dos alunos, auxiliar os professores nas ferramentas de trabalho, não só preparar material, como nas aulas dele. (Entrevistado 5)

Nos argumentos de alguns entrevistados percebe-se uma preocupação grande entre os professores com a 'inclusão digital' e que cabe à escola amadurecer esse processo. Nosso questionamento é que tal inclusão ainda é uma adaptação, portanto, está reificada na mercadoria, na ferramenta computador, que está aquém da possibilidade de uma consciência e práticas revolucionárias, ajudando os sujeitos a se tornarem mais ativos, do que passivos diante dos recursos tecnológicos. Observamos claramente um contínuo processo de adaptação às novas tecnologias que chegam às escolas. No entendimento de Lukács a consciência reificada torna os sujeitos mais passivos diante do processo de exploração do trabalho, nessa ótica tanto professores como alunos se tornam adaptáveis. Alguns relatos, a saber:

Bom a escola é uma maneira de a gente estar orientando os alunos, de repente, forma uma visão diferente que em casa eles vêm, como uma diversão, mas na escola como uma ferramenta a mais de pesquisa, que no trabalho ela tem que ser usada com responsabilidade, tem um tempo determinado, um dia certo diferente de casa. Se você vai trabalhar com isso se torna seu instrumento de trabalho, você não pode confundir as coisas, que é o que a gente fala aqui. Por isso tem aula que é bem planejada onde vai se mostrar que ele é um instrumento de trabalho que é usado com responsabilidade, não só para brincadeiras. Eu acho que é essa contribuição que a gente está dando, começa devagarzinho vão também inserindo na vida deles naturalmente, mas ele vai virar um instrumento de trabalho, mas também porque hoje é impossível... acho que essa é a contribuição disso. Responsabilidade de cuidar da máquina, de usar adequadamente, porque outras turmas vão usar, outras colegas ali junto que tem uma responsabilidade de cuidar do ambiente, não só da cadeira, da sala, de tudo, e também nós lutamos para que ele consiga entender que o computador é muito bom, pode ajudar muito, e ajuda muito até na parte educacional, mas que também não é o ser perfeito que vai te dar resposta para tudo. Você tem que saber ser crítico, peneirar o que é bom o que não é bom, o que é interessante o que não é, o que está certo o que está errado, porque eu falo para eles, tem muita coisa errada no computador, não é porque está escrito lá que é lei. Mesmo em termos de pesquisa porque os nossos alunos estão no quinto ano, ano que vem eles vão para outra escola. Eles pensam assim: Ah! Eu vou lá, ponho lá no Google de busca lá um tema para pesquisar e vou copiar tudo aquilo no meu trabalho e ta tudo certo. Não é assim! Você tem que ler, analisar, não é porque está escrito ali. Então, eu acho que nesse ponto o quinto ano nós avançamos muito com eles. Não é pegar e imprimir, tem que analisar, ali você só tem um subsídio, você tem que ler aquilo e entender se está certo. Ter senso crítico, análise, que nós temos que não deixar a máquina comandar, nós é que comandamos a máquina e que é um ótimo instrumento e que nós temos que saber usá-lo. (Entrevistado 6)

O relato do entrevistado 4 , contrapõe e amplia um pouco essa visão fragmentada:

Eu acho que o progresso, a evolução... porque na verdade nós sabemos que a tecnologia está em todo o lugar a todo o instante, então, se nós pararmos e não existir esse acesso, principalmente dos alunos na escola é... aonde eles vão ter acesso? Porque a realidade que a nossa comunidade tem hoje é bem simples, então, poucos deles tem acesso à *Internet*, computador em casa, às vezes eu faço umas enquetes assim na sala mesmo, prá perguntar, só prá fazer uma relação tipo, Ah! Esse aqui está mais esperto no laboratório porque tem em casa, já mexe mais rapidinho, até mesmo, até mesmo pelos pequeninhos a gente vê. Só que se eles não tivessem essa oportunidade de acesso, o que seria deles?

Uma visão um pouco mais consciente de alguns professores que não submetem a tecnologia unicamente à ferramenta tecnológica, podemos identificar com isso uma postura um pouco mais ampliada de processo tecnológico, dos malefícios e benefícios. Há uma consciência nessa ideia, rompendo um pouco com as consciência reificada, no entanto, ainda não se aprofunda, quando está focada unicamente no uso dos meios e desconsidera sua história. Em nenhum das falas se propõe pensar como a ferramenta tecnológica chegou na escola e o uso que se faz disso tudo, pois em todos os espaços visitados é nítido que toda a estruturação do laboratório se deve a escolha de um tipo de ferramenta, plataforma específica. Não foi possibilitado propor e organizar nas escolas até o presente momento o uso de uma Plataforma diferenciada do *Windows* por exemplo. Os professores estão habituados ao uso corriqueiro e único desse caminho. Isso, em certa medida contribui com a proliferação de um pensar único em torno da ferramenta já que não se tem outras opções tecnológicas.

Passamos a descrever outra categoria surgida a partir da análise das entrevistas e que ficou evidente na maioria dos relatos.

1.1.2 A estrutura da reificação e a tecnologia educacional:

Na reflexão lukacsiana entende-se por estrutura da reificação todo o sistema burocratizante que mantém a mente presa ao pensamento linear. Contudo, o ser humano, segundo Lukács, está submetido às leis previamente definidas por uma organização que tem meta a análise quantitativa de dados, a mensuração e a reificação de todas as relações humanas e nesse caso exemplifica-se pela concepção de Estado burocrático. Portanto, o ser humano reificado na burocracia, reifica-se, mecaniza-se, tornando-se mercadoria. Decorre disso que seus sentimentos são igualmente reificados. Em Marx, ao analisar a mercadoria, há uma caráter misterioso, pois não se percebe com clareza - pois é o interesse da economia capitalista - todo o processo de trabalho inerente ao esforço do trabalhador. Portanto,

pergunta-se: O que está encoberto com o trabalho com tecnologia educacional? Há uma dependência do '**sistema burocrático**' nisso tudo e vamos ampliando essa ideia a partir das convergências nos relatos dos entrevistados, tornando a burocracia uma categoria de análise levantada a partir das entrevistas, corroborando com os argumentos de Lukács a despeito da 'estrutura da reificação'.

Toda essa concepção lukacsiana apontada na forma burocrática e resultando na estrutura da reificação está evidente na fala de alguns entrevistados quando questionados sobre o processo de chegada da tecnologia educacional na escola, como é a relação entre Secretaria Municipal, escolas e professores ou ainda se houve ou há participação dos educadores frente ao trabalho com tecnologia educacional:

Na realidade aqui ela chegou em 1998. Num laboratório doado a Secretaria municipal de Curitiba pelo governo do Japão. Eles implantaram aqui cinco máquinas, das quais IBM. Elas só tinham a linguagem Logo, só trabalhavam com a linguagem Logo. A gente tinha um projeto trabalhava com meia turma, eu não participei desse início. Recebemos esse laboratório, dividimos a turma e trabalhávamos só com a Linguagem Logo, isso em 96. Em 98 recebemos um laboratório da Positivo, quer foi um dos primeiros laboratórios. Aí recebemos os *softwares* e aí começamos efetivamente esse trabalho com a questão do computador na escola. Hoje a gente tem esse laboratório com dezoito máquinas. Temos outro laboratório do governo federal que é um laboratório que somente vai trabalhar com Linux e já está na escola, mas não está montado ainda, está dependendo de mesas e cadeiras para chegar a ser montado. O equipamento já está aqui. Houve na época e há formação de professores que trabalham com Tecnologia educacional. Na época nos tivemos um assessoramento do Positivo onde a gente ficou conhecendo os *softwares* ou alguma coisa assim, mas basicamente cada professor se virou como podia. Nós tínhamos aqui disponível em nossa escola, não é uma realidade de Curitiba, nós tínhamos um professor disponível para atender os professores regentes e auxiliar nesse trabalho até de passar esse conhecimento, de ser uma ponte, enfim. mas é na nossa escola, a grande maioria das escolas. Nas escolas que são integrais ainda contam com professores de laboratório, as outras escolas não, os professores regentes de sala de aula que acompanha os próprios alunos no horário que ele agenda no laboratório. (Entrevistado 1)

Podemos relacionar o destaque que Lukács atribui ao sistema burocratizante ao que Marx aponta como sistema coisal. Marx, ao destacar que o grande capitalista introduz para si um tipo de organização dos instrumentos de trabalho, vai fabricando uma ligação muito mais extensa de uma “grande riqueza coisal”. Neste sentido é lembrar que, como aponta no livro terceiro de o Capital, que 'o capital em si não é a reificação', mas todo o sistema que engendra o capitalismo, o modo de produção que limita o ser humano à condição de coisa, que determina a exploração do trabalho considerando-o objeto de uso e de troca, da venda e troca de mercadorias e seus determinantes que gerarão um grande sistema ou riqueza “coisal”. Todo o sistema burocrático, suas ramificações e que são reproduzidas no seio da escola expressam o modo de produção capitalista, daí a tecnologia, entendida pela maioria dos

entrevistados como 'coisa' demonstra ser somente um braço bem mecânico desse grande sistema coisal.

Quanto a participação dos professores no trabalho com a tecnologia educacional, o entrevistado 7 endossa:

Há anos atrás eles davam uma capacitação, mas nesse tempo que eu atuo não há nada. Eles davam formação - não sei se você conhece o Lego? - em Lego, do MicroMundos que era próprio da Rede, mas hoje, esse ano eu procurei e não achei nada. (Entrevistado 7)

É visível que ambos os professores entrevistadas relatam a respeito da ausência de um programa de formação de educadores para atuarem com a tecnologia educacional. Atualmente a rede não oferece nem nas semanas ditas pedagógicas um espaços de discussão sobre tecnologia educacional. Com relação a participação na estruturação do projeto de Tecnologia educacional, ainda há a dependência burocrática da Secretaria Municipal e da gestão da escola, contrapondo-se totalmente ao discurso de educação e gestão democrática da escola, a saber:

Eu não percebo essa participação. Não há, hoje não há essa participação, hoje o professor de laboratório, como é o meu caso, nós vamos atrás dos conteúdos a serem trabalhados, nós é que determinamos, até a parte pedagógica fica um pouco aquém, a equipe pedagógica fica um pouco aquém porque falam assim: - vou deixar porque você tem experiência, então, se virem. Mas a gente não tem nenhum suporte. Assim, a gente entrega planejamento, faz toda essa questão burocrática aí, mas eu nunca tive alguém falando, você deve trabalhar isso e não isso. Não temos uma diálogo mais amplo na escola, não temos. Não participam, eventualmente algum professor solicita algum estudo específico. (Entrevistado I)

Os entrevistados afirmam que não houve participação docente na construção da proposta pedagógica do trabalho com Tecnologia educacional e atualmente tampouco, pois os professores recebem procedimentos a serem adotados pela gestão da escola e precisam dar conta do conteúdo da sala de aula, relacionando com o conteúdo dos *softwares* educacionais. Ao mesmo tempo os professores afirmam que há uma certa credibilidade por parte da direção da escola com relação ao seu trabalho, gerando uma certa autonomia entre quatro paredes do seu trabalho pedagógico, mas sem evidência de diálogo mais amplo na escola. É perceptível nesse caso a submissão a estrutura reificada, impedindo educadores de perceberem e agirem ante a totalidade do processo, pois fragmentam seus procedimentos pedagógicos. Para Marx os trabalhadores submetidos ao modo de produção capitalista não sabem porque fazem, mas fazem. A coisidade em Marx é a exteriorização da consciência do ser humano que deposita

mais vida no objeto, no produto de sua criação do que em seu próprio ato de criar, conferindo ao objeto uma vida peculiar que, posteriormente é transformado em mercadoria e conjuntamente o ser humano exteriorizado, alienado é também transformado em coisa.

Seguindo a reflexão da coisidade atribuída ao sistema burocratizante podemos perceber mais alguns relatos. Na relação escola, Secretaria Municipal e professores que trabalham com Informática educacional fica visível a relação burocratizada. Para o entrevistado 7:

Acho que é pouco. Há a equipe pedagógica, a direção elas apóiam, toda a dúvida que a gente têm, se precisar de alguma coisa porque muitas delas já trabalharam. Elas procuram ajudar. Mas assim seria com os professores que eu não tenho assim muito troca.

O entrevistado 1 demonstra que:

O diálogo não acontece, o incentivo que eu acho que há, - em é questão de incentivo, é questão de cobrança - é: - Vocês estão usando Lego, vocês estão usando o Jornal Extra-Extra. É uma cobrança, um incentivo eu não percebo, mas como uma forma assim: - Temos várias maletas de Lego, que serão recolhidas e repassadas para escolas que usa. Por que a escola perde e não será comprado mais. O Jornal Extra-Extra tem que estar atualizado, a página da escola tem que estar atualizada, mas não que haja um incentivo, acho que há simplesmente uma cobrança. Ela acontece de forma normal, a direção delega todo o trabalho a nós professores, deixando-nos bem a vontade para realizarmos nosso trabalho.

Da afirmação da entrevistada podemos relacionar a explicação de Marx sobre valor de uso e de troca quando estuda a produção de mercadorias. A grandeza do valor de uso igual ao tempo e quantidade de trabalho humano, empregado para a produção de mercadorias, nesse sentido o uso dos recursos tecnológicos - cobrados pela Secretaria Municipal na fala da entrevistada - está diretamente relacionado ao tempo de trabalho e quantidade de trabalho empregada pelo professor na manipulação das coisas, no caso as mercadorias da tecnologia educacional. Resultando disso, como já enfatizado no primeiro capítulo dessa pesquisa, que quanto mais e quanto tempo o professor utiliza as ferramentas tecnológicas, mais valor de uso é dado a coisa em si. A coisa em si que foi investida pela Secretaria Municipal e agora 'deve' ser usada pelos professores em seu tempo de trabalho durante as aulas, mesmo que não encontrem muito significado no conteúdo das ferramentas, começa ter maior valor de uso e de troca que o trabalho e o papel do professor que fica relegado a coadjuvante. Já enfatizado em Marx "o capital é uma relação entre pessoas, relação esta que se estabelece por intermédio das coisas", nesse sentido, quando se evidencia o valor de um dado produto tecnológico - no caso em si destacado na fala do entrevistado - evidenciam todas as formas de exploração do

trabalho humano também. O caso do valor investido na compra de recursos tecnológicos deposita nos ombros do professor a responsabilidade de utilizar a qualquer custo, independente do que possa pensar o professor esse deve se ocupar, em seu tempo de trabalho de utilizar o máximo das ferramentas tecnológicas compradas para a escola. Com efeito, o investimento na ferramenta é maior e mais importante que o investimento e a valorização do profissional que utilizar os recursos, haja vista, que valor de uso e de troca da mercadoria se sobrepõe ao valor do esforço de trabalho do professor que se converte em apêndice da máquina.

No mesmo sentido é visível que a proposta adotada pela escola é desconhecida para a maioria dos entrevistados, que somente relatam fazer aquilo que é definido pela organização da escola, se colocam como sujeitos passivos diante da organização e estrutura da escola que já está pronta em sua proposta pedagógica, mesmo não conseguindo identificar o que está pronto em relação à tecnologia educacional. Quando questionados a despeito de qual é a proposta adotada pela escola não há clareza em suas falas, a saber:

A aula no laboratório de Informática faz parte de um projeto que compõe o complexo II da escola, como a escola é integral, e a proposta é: colocar a criança em contato com essa tecnologia e usar dela para complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula. A proposta é utilizá-la como ferramenta para complementação do currículo escolar, porém não há um projeto específico que delimite seu uso. (Entrevistado 1)

Endossa o entrevistado 7:

Eu não sei. Eu sei que a gente trabalha de acordo conforme eles têm aqui já. Seria trabalhar com MicroMundos, que vem pela prefeitura.

Enquanto há professores que demonstram estar submetidos a proposta pedagógica da rede - mesmo desconhecendo na essência - seus procedimentos se limitam à instrumentalizar as crianças no uso da máquina e atender os encaminhamentos burocráticos da SME. Garcia-Vera ((1998) nos alertou para as funções que demonstram ter os meios tecnológicos dentro da economia de mercado capitalista, qual seja: 'transmitir conteúdos disciplinares do currículo de forma prática, individualizar as relações de comunicação e favorecer o controle'.

Nessa senda prevalece o que Marx já afirmou, que o capital em si não é a reificação, mas todo o sistema que engendra o capitalismo. O grande sistema 'coisal' denominado por Marx pode ser entendido em Lukács pela estrutura da reificação, evidenciando toda a organização burocrática que alimenta a ordem universal e estrutural do capitalismo de

mercado. Os sistemas burocratizantes já estão colados à estrutura singular das escolas de Ensino Fundamental há muito tempo. Na reflexão em torno da tecnologia educacional, do uso do computador na escola, somente se intensificam, se transformam para serem auxiliados cada vez mais pelos mecanismos informatizados de controle. Cabe a isso a reflexão que resta ao trabalhador-educador de ser igualmente transformado numa mercadoria, portanto, reificado. Reiterando que o ser humano está completamente submetido às leis previamente definidas por uma organização que tem como meta a análise quantitativa de dados, a mensuração e a reificação de todas as relações sociais, o caso do estado burocrático. Não havendo distinção entre as formas de trabalho, evidencia-se o trabalho oculto, abstrato, aquele que corporificado pela mercadoria já não é mais visível, a coisa em si, a mercadoria resulta ela agora sozinha camuflando todo o conjunto do trabalho humano, porque a mercadoria em si e seu valor de uso e de troca são enaltecidos pela utilidade da coisa e não pelo esforço do trabalho humano, no caso específico dessa pesquisa, o esforço do trabalho do processo.

Quando os entrevistados são questionados sobre 'como a tecnologia educacional chegou à escola', verificamos algumas considerações:

O trabalho com informática Educacional na escola chegou pela Secretaria. Aqui, na realidade era um outro complexo que foi construído e a ideia veio para fazer dentro desse Complexo uma das salas de Informática. Só que teve alguns problemas na construção e daí eles precisaram transferir, porque havia problema de vazamento de água e por causa dos computadores ficava sendo inviável. Daí foi para uma sala de aula no Complexo 1 e este ano está retornando para o Complexo 2 porque eles viabilizaram melhor a sala, o espaço. Daí a ideia era ser uma sala mais ampla e é o que a gente está tentando ainda hoje, não está no ideia porque ainda vai ser trocado todos os equipamentos. (Entrevistado 1, escola 7)

Na fala do entrevistado fica evidente a relação burocrática do projeto de Tecnologia educacional, oriundo da Secretaria municipal, que somente tem a participação dos professores quando surge o momento de executar os procedimentos já predeterminados. Impera, contudo, a lógica de cima para baixo que a escola deve aceitar. Portanto, todos os entrevistados são unânime em dizer que as propostas chegaram da secretaria municipal e que estão submetidos aos ditames burocráticos, portanto, a estrutura reificada torna-se realidade concreta na maioria dos relatos apresentados. Garcia-Vera (1998) já nos apontou: " as administrações de cunho neoliberal ... propõe a incorporação das novas tecnologias com fins determinados e sem a existência de uma debate público prévio que participe os educadores como sujeitos ativos e autônomos tanto no uso das ferramentas como na elaboração de seus próprios materiais". Posto que a estrutura burocrática de cunho neoliberal tende a estender propostas prontas sob o

discurso de gestão democrática.

O mesmo se repete na fala do entrevistado 8 e 6:

Esse laboratório a gente já tem há uns 6 anos. Então, eu acho que é um ganho muito grande esse laboratório. Porque tanto dentro da sala de aula do que é trabalhado a gente faz um reforço aqui dentro da sala. Então, é mais um reforço do que é aprendido dentro de sala. Como surgiu eu não sei te dizer, foi antes de eu entrar aqui na escola. Todo o CEI foi a Prefeitura que implantou o laboratório. Então, mas sem custo, sem nada, foi somente implantado, com um fim escolar mesmo, mas qual o fim em si mesmo, eu não sei te explicar. (Entrevistado 8)

Bom, ela chegou há muitos anos, eu acredito, na minha convicção seria há muitos anos atrás só que de forma mais lenta, de forma menos... como eu posso te dizer, com menos recursos, hoje já está bem mais avançada só que quando a gente começou a implantar o computador, os cursos que haviam convênio da Prefeitura com outra instituição, a gente pegou e começou a ter até a graduação, que disponibilizavam cursos pra gente, um treinamento, pra gente saber mexer com a ferramenta. Daí depois o que aconteceu, mudou bastante, houve um corte, acabou o vínculo com essa outra instituição e daí a gente acabou tendo que andar um pouquinho com as própria pernas. (Entrevistado 6)

O professor esteve sempre na dependência das decisões externas à sua prática pedagógica. Num momento as empresas, noutra momento a Secretaria Municipal decide as condições de seu trabalho. Tal profissional em estado reificado, alienado de seu trabalho igualmente, como a máquina, o computador, se transforma em mero executador de tarefas já pre-estabelecidas.

Conseguimos ainda identificar nas falas dos entrevistados, quando questionados sobre ' Houve ou há formação para os professores trabalharem com a tecnologia educacional, o uso do computador na escola'. A maioria dos entrevistados relata não ter participado de curso algum oferecido pela SME, enquanto que uma minoria diz ter participado de curso no início, mas agora não se oferece mais e somente dois professores afirmam ter cursos até a presente data, mas não explicam, claramente que tipo de cursos são esses. Destaque que os cursos ofertados pela SME as escolas não são consultadas, tampouco há espaços criados para discussão desse trabalho, portanto, cursos já pré-determinados pela SME. Há sempre a dependência de um órgão acima do professor que não tem autonomia para definir quais, quando e como devem ser os cursos ofertados. Alguns relatos:

Eu vou ser bem sincera, se houve eu não sei. Nesse tempo em que eu estou trabalhando não houve nenhum curso. (Entrevistado 8)

Não, tem assim, as escolas tem um professor de Informática. Eu já trabalhei em escola que tinha o professor de Informática. Daí o professor sempre tem alguma capacitação, aí assim... com na escola são os professores regentes mesmo que vão, eu nunca tive capacitação não por essa escola. (Entrevistado 5)

Já houve, atualmente por isso não acontece por parte da secretaria municipal de educação. (Entrevistado 2, escola 1)

Não, atualmente não existe tanto que eu sempre acesso da própria mantenedora os cursos que são oferecidos e eu não consegui encontrar nada que pudesse me auxiliar, me ajudar, para melhorar no caso de minha prática. Inclusive eu já mandei um e-mail para o departamento da Prefeitura que trabalha, organiza os cursos, mas eu não tive resposta. Na época que foi implantados o laboratório nós tivemos uma capacitação pela própria Positivo Informática, mas que eu me lembre assim da época que eu estou nessa escola foi a única que atingiu, todos os professores dessa escola, em 97. Não, foi em 98 porque a escola ela foi inaugurada em Abril, 27 de Abril de 98, foi em 98 que nós tivemos capacitação. (Entrevistado 2)

Podemos também localizar a estrutura reificada quando os entrevistados são questionados a respeito 'do que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola', pudemos perceber algumas questões pertinentes e que corroboram, a saber:

Aqui os professores já, quando chegaram já havia os computadores instalados, então eles tiveram que fazer um treinamento com relação aos jogos, aos programas que tinham aqui instalados, mas ainda eu acho que todo o professor que vai trabalhar na área de Informática, ele tem que ter um mínimo de conhecimento, então, exige assim uma Oficina que seja feita antes para o professor saber o que ele vai fazer não simplesmente ser colocado numa sala para depois aprender a saber como usar. (Entrevistado 1, escola 7)

Eu acho que o trabalho foi mais assim imposto, então, vamos trabalhar isso, dessa forma mesmo e os professores dessa forma trabalham concordando porque a gente tem um projeto de leitura, então foi um paralelo, para que o professor leia a cada 15 dias, então o aluno tem o projeto de leitura e de informática e a informática também. (Entrevistado 8)

A princípio a gente só recebe as informações, a gente não teve uma momento para participarmos da estruturação. (Entrevistado 5)

Os professores participam da estruturação da informática com suas opiniões e trocas de experiências. (Entrevistado 9)

Não participam, eventualmente algum professor solicita algum estudo específico. (Entrevistado 2, escola 1)

Eu acho que é pouco. Na verdade entre eu e eu dá certo, funciona, mas quando eu tento passar isso para os demais, eu já monto um texto, fazendo um resumo do que vai ser trabalhado, enfocando todos os aspectos lá que são necessários a gente trabalhar, de que forma, estratégia, metodologia e tal e eu repasso para os professores, porque eu não tenho tempo, porque os meus horários não batem com os delas. Quando foi implantado os laboratórios de informática se houve participação dos docentes eu não sei, nesse período eu não posso dizer porque eu não vi. Atualmente eu percebo bem pouco, daí é o meu relacionamento na verdade com a direção e a procurara procurar, a minha iniciativa, eu vou atrás e procuro a direção e digo, olha estamos precisando, estamos precisando daquilo, pretendemos fazer tal coisa, porque não dá tempo, porque na verdade eu atendo toda a escola na manhã toda e a tarde toda, então, raramente eu consigo parar até na direção para pedir alguma coisa, prá reclamar, prá falar qualquer coisa que seja... até repassar, não existe esse espaço assim, eu posso dizer que não existe esse espaço. (Entrevistado 4)

Eu acho que a única forma que eles participam mesmo é repassando a forma que a gente pode estar trabalhando, eles não tem assim... não que não tenham acesso, mas eles não fazem muita

questão de estarem envolvidos com a tecnologia, tem algum ou outro que você consegue uma parceria, mais concreta. (Entrevistado 2, escola 3)

Na fala de alguns entrevistados fica evidente a lógica burocratizante que imperou na ocasião da implantação dos laboratórios de Informática e ainda se mantém, pois nem sempre os próprios professores que atuam no laboratório são consultados acerca da possibilidade de seu trabalho. Fica claro o caminho ante o trabalho com tecnologia educacional, primeiro a máquina, depois as pessoas se adaptam às máquinas. essa lógica é a mesma adotada pelo modo de produção industrial em que o valor da máquina sobressai ao valor das pessoas que trabalharão com as máquinas. Quanto a importância das máquinas há uma preocupação com manutenção contínua evidente em algumas falas, para os professores fica a condição de adaptação com o que se tem. A essa lógica desponta ao conceito primeiro da reificação em Marx em que as coisas têm lugar de pessoas e as pessoas têm lugar de coisas. Essa condição é marcada pelo modo de produção capitalista que impera na escola de Ensino Fundamental até o momento e evidenciado em muito na fala da maioria dos entrevistados. O valor de uso da máquina é maior que o valor dos sujeitos. A maioria dos entrevistados desconhece ou afirma que não há participação alguma dos professores da estruturação do projeto de tecnologia educacional na escola. Isso fica mais evidente ainda quando enfatizam que desconhecem o projeto da escola ou, mesmo, se há alguma proposta no projeto político pedagógico isso não foi desenvolvido em parceria com os professores envolvidos. Nessa situação fica evidente ainda que o argumento da gestão democrática, enfatizado em todos os projetos pedagógicos, e, sobretudo no documento da SME-Curitiba - como citado em capítulo anterior, no relato do projeto Digitando o futuro - apresenta um teor prático muito frágil, pois a gestão democrática somente revela-se no discurso, ainda muito palavresca.

Quando os entrevistados foram questionados a respeito se 'Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades' podemos, a partir disso, perceber também a dependência da relação burocrática via direção ou Secretaria Municipal de Educação. Muito embora alguns professores relatem que há alguns espaços criados, momentos de troca de experiências, fica claro em todos os relatos que são atividades que vem da SME e não se origina nas escolas. Os professores se inscrevem nos cursos já determinados e em seguida seguem a orientação sempre da estrutura burocrática que já se estabeleceu. Nenhum professor relatou que é feito, pelo menos, pesquisas com as escolas que antecedem a

semana pedagógica, para depois se organizar as temáticas e os encaminhamentos a partir da necessidade das escolas. Evidencia-se a ausência da participação docente na organização dos espaços de integração. Segue alguns relatos:

Sim, normalmente a gente tem a semana pedagógica. Então, a semana a gente já tem prá trocar entre os outros colegas, das outras instituições, das outras escolas,. Então, o que eu vi agora, há umas duas semanas atrás mais ou menos, então, o que acontece, nesse período a gente troca bastante ideias, encontra bastante colegas de outras instituições e até mesmo nos cursos. Até mesmo porque a Prefeitura proporciona isso prá todas as instituições, então, todas as escola fazem, tem esse momento de três dias entre as escolas. Se eu me comprometer a me inscrever no curso de tecnologia eu vou trocar ideias sobre tecnologia. Se eu me comprometer, tipo, de querer me inscrever num curso de matemática, daí eu vou trocar ideias sobre o conteúdo, sobre os processos. Então, é por área de conhecimento. (Entrevistado 4)

Então, a gente nos cursos... a gente encontra professores de outras escolas, a gente consegue no curso trocar ideias... na verdade é assim, aqui na prefeitura não existe professor do laboratório de informática, isso é uma condição de cada escola na organização, então. o curso que é ofertado na rede é para quem puder e tiver interesse de fazer, então, ou existe lá no curso professor também de laboratório ou professores que querem conhecer a ferramenta ou se, que tem turma e que gostam de trabalhar com projetos que envolve tecnologia, então, é variado...nos cursos é possível trocar experiências. Na escola depende do planejamento deles, o que eles querem que eu trabalhe aqui, para isso tem uma fichinha própria que a gente identifica o que eles querem e é assim, a gente vai conversando, aí nos horários que a gente consegue para mostrar o que pode ser feito aqui e o que ele realmente quer que a gente faça. Não tem um encontro específico na escola sobre informática educacional. (Entrevistado 2, escola 3)

Tal dependência da burocracia gera uma cultura contínua de sempre esperar pelas sugestões, pelos encaminhamentos, que advém de outra instância e não da ação dos docentes. Cabe nesse momento uma breve reflexão ao que Marx aponta em relação ao processo de alienação, qual seja, o trabalhador já não se reconhece no trabalho, no produto de seu trabalho, pois tudo lhe é estranho. Nessa reflexão, como a maioria dos relatos tende a apontar que os determinantes saem da Secretaria Municipal, que há pouca ou quase nenhuma participação dos professores no trabalho com tecnologia educacional - a não ser na execução das tarefas no laboratório de informática - não é estranho que a maioria dos professores não se sinta envolvido ou responsável pelo trabalho com a tecnologia educacional na escola no trabalho com o computador, pois há sempre os encaminhamentos prontos e, portanto, não precisam pensar muito sobre a inserção no projeto político pedagógico ou novas ferramentas. Isso fica mais evidente quando os entrevistados foram questionados de ' Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE? Há incentivos, diálogo permanente, etc. O repasse sempre do que pode ser feito fica evidente na fala de alguns entrevistados. Percebe-se a dependência gerada pela direção, e a pouca autonomia dos professores que esperam sempre pelo que devem fazer. Alguns relatos:

Com relação a parte pedagógica sim. Estão sempre passando para a gente alguma coisa que pode ser trabalhado ou uma discussão sobre algum assunto. Agora, curso mesmo como eu te falei, é difícil, normalmente quando a gente vê que tem um curso é sempre fora de permanência e é difícil para a gente fazer. (Entrevistado 10)

Converge com o relato do entrevistado 2, escola 1, a saber:

Ela acontece de forma normal, a direção delega todo o trabalho a nós professores, deixando-nos bem à vontade para realizarmos nosso trabalho. (Entrevistado 2, escola 1)

A proposta para se efetivar o diálogo com a comunidade se origina sempre, da vontade e ideia da Secretaria. Não encontramos em nenhum relato ideias ou interesses inerentes da escola para a comunidade e depois discutir com a Secretaria. Há dependência evidente nesses projetos, citados. Demonstra ainda que o trabalho do professor está sujeito à estrutura reificada, pois este - o professor - se coloca como um 'fazedor de tarefas'. Escola, professor e alunos são como coadjuvantes de um projeto maior que vem da SME, não sai da realidade concreta para estruturar a rede. Atuam, na lógica de mercado, como filiais da promoção de um produto determinado pela sede. Perceptível nos relatos que respondem a mesma pergunta acima, convergem na ideia os entrevistados abaixo:

Não a direção, na verdade é uma proposta da Prefeitura, na verdade, de disponibilizarem um curso de Informática pra na verdade pra comunidade, então a comunidade pode vir no final de semana e participar desse curso, então, são alguns encontros, agora eu não posso dizer quantos eu não sei quantos são, mas daí eles vem participam, tem acesso, podem utilizar, saber como funciona, tudo, então isso é um projeto que existe da Prefeitura e aqui a escola é uma das sedes, então, seria o tal comunidade-escola, que eles proporcionam outros cursos... e... meu contato não tem, porque na verdade eu não participo desse projeto, então, eu não dizer o meu envolvimento com...os professores fora que vem dar aula normalmente é...(Entrevistado 4)

Olha, uma relação, não tem muita relação, eu vejo assim, então, eu vejo e faço o trabalho e tal, mas é só quando você divulga alguma coisa que você fez, quando algum aluno recebe algum prêmio por algum projeto que agente apresentou, mas fora isso a informática não é muito divulgada, e não tem... é mais um a mais do trabalho na escola. (Entrevistado 2, escola 3)

Assim... Eu acho que a direção conversa com as pedagogas ... repassam para a gente como é para orientar melhor o trabalho, agora uma reunião específica não...(Entrevistado 1, escola 3)

Fica evidente o caminho da comunicação que se desenvolve no seio da escola. Primeiro se comunicam direção, pedagogos, depois repassam para os professores o que deve ser feito. Não há um diálogo e sim uma transposição de informação e tarefas. Consciência reificada pela estrutura reificada presente na escola e na própria secretaria municipal de

educação. Os professores nesse contexto se transformam e máquinas para atender a vontade e a lógica de mercadoria fossilizada no seio da escola. Em algumas escolas o laboratório já estava montado quando o professor chegou, em outras a decisão das ferramentas não foi objeto de estudo do atual professor que está trabalhando no laboratório de informática, mas de outrem, pois pelo relato da maioria a estrutura laboratório de Informática já estava pronta.

Seguindo com a análise da estrutura reificada, da dependência do sistema burocratizante que vai mantendo a mente presa a consciência reificada, quando percebemos o relato de dois entrevistados ao serem questionados sobre: 'De que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola?'

Na fala de alguns entrevistados fica evidente a lógica burocratizante que imperou na ocasião da implantação dos laboratórios de Informática e ainda se mantém, pois nem sempre os próprios professores que atuam no laboratório são consultados acerca da possibilidade de seu trabalho. Fica claro o caminho ante o trabalho com tecnologia educacional, primeiro a máquina, depois as pessoas se adaptam às máquinas. Essa lógica é a mesma adotada pelo modo de produção industrial em que o valor da máquina sobressai ao valor das pessoas que trabalharão com as máquinas. Para as máquinas há uma preocupação com manutenção, visto em algumas falas, para os professores fica a condição de adaptação com o que se tem. A essa lógica desponta ao conceito primeiro da reificação em Marx em que as coisas têm lugar de pessoas. Essa condição é marcada pelo modo de produção capitalista que impera na escola de Ensino Fundamental até o momento e evidenciado em muito na fala da maioria dos entrevistados. O valor de uso da máquina, da estrutura dos laboratórios é maior que o valor dos sujeitos.

Lembramos, contudo, o que Garcia-Vera (1998) enfatiza que as novas tecnologias submetidas à lógica de produção capitalista que se reproduz na escola tendem concretamente a: transmitir conteúdos disciplinares do currículo de forma prática, individualizar as relações de comunicação e favorecer o controle dos centros escolares.

A maioria dos entrevistados desconhece ou afirma que não há participação alguma dos professores da estruturação do projeto de tecnologia educacional na escola. Isso fica mais evidente ainda quando enfatizam que desconhecem o projeto da escola ou mesmo se há alguma proposta no projeto pedagógico isso não foi desenvolvido em parceria com os professores envolvidos. Nessa situação fica evidente ainda que o argumento da gestão democrática, enfatizado em todos os projetos político pedagógicos, fica somente na oratória.

Segue-se alguns relatos que convergem:

Aqui os professores já, quando chegaram já havia os computadores instalados, então eles tiveram que fazer um treinamento com relação aos jogos, aos programas que tinham aqui instalados, mas ainda eu acho que todo o professor que vai trabalhar na área de Informática, ele tem que ter um mínimo de conhecimento, então, exige assim uma Oficina que seja feita antes para o professor saber o que ele vai fazer não simplesmente ser colocado numa sala para depois aprender a saber como usar. (Entrevistado 1, escola 7)

Eu acho que o trabalho foi mais assim imposto, então, vamos trabalhar isso, dessa forma mesmo e os professores dessa forma trabalham concordando porque a gente tem um projeto de leitura, então foi um paralelo, para que o professor leia a cada 15 dias, então o aluno tem o projeto de leitura e de informática e a informática também. (Entrevistado 8)

A princípio a gente só recebe as informações, a gente não teve uma momento para participarmos da estruturação. (Entrevistado 5)

Não participam, eventualmente algum professor solicita algum estudo específico. (Entrevistado 2, escola1)

Bem, na época, foi o curso que foi ministrado a noite, então, nós tínhamos uma carga horária lá, nós tínhamos que cumprir aquela carga horária com os módulos da época que foram, mo caso, ensinados para a gente aqui, daí tinha a carga horária, você tinha que participar, na implantação. E hoje esse contato que os professores têm, quando eles têm a necessidade de usar o laboratório de informática para alguma coisa mais voltada realmente para a questão particular ou , então, às vezes planejar alguma avaliação para os alunos, uma planejamento, que as vezes o computador da sala dos professores é pouco, não está funcionando, então, eles vem para cá, mas não existe essa questão dos professores utilizarem. Então, isso um tempo para eles, um horário para eles utilizarem mesmo é... dizendo assim... uma planejamento, alguma coisa a mais para enriquecer o trabalho em sala de aula. (Entrevistado 2)

[...] Quando foi implantado os laboratórios de informática se houve participação dos docentes eu não sei, nesse período eu não posso dizer porque eu não vi. Atualmente eu percebo bem pouco, daí é o meu relacionamento na verdade com a direção e a procurara procurar, a minha iniciativa, eu vou atrás e procuro a direção e digo, olha estamos precisando, estamos precisando daquilo, pretendemos fazer tal coisa, porque não dá tempo, porque na verdade eu atendo toda a escola na manhã toda e a tarde toda, então, raramente eu consigo parar até na direção para pedir alguma coisa, prá reclamar, prá falar qualquer coisa que seja... até repassar, não existe esse espaço assim, eu posso dizer que não existe esse espaço. (Entrevistado 4)

Eu acho que a única forma que eles participam mesmo é repassando a forma que a gente pode estar trabalhando, eles não tem assim... não que não tenham acesso, mas eles não fazem muita questão de estarem envolvidos com a tecnologia, tem algum ou outro que você consegue uma parceria, mais concreta. (Entrevistado 2, escola 3)

O repasse de informações igual uma linha de montagem está revelado nos relatos, condicionando em alguns casos o professor ao receptor de mensagens, não encontra tempo para refletir e analisar criticamente o que está repassando. Cabe lembrar que o 'sistema coisal' apontado por Marx, decorre da estrutura universal do capitalismo transformando tudo em mercadoria, com isso percebemos que o grande sistema burocrático de produção, no caso a escola e a inserção do professor nesse grande 'sistema coisal' a que Marx interpreta como o modo de produção capitalista verificado na fala da maioria dos entrevistados, ou seja,

participaram e participam da estrutura da Informática na Educação já previamente estruturada. Na afirmação de Marx, nos Manuscritos, "não é tanto dos homens que procede a miséria, mas da potência das coisas" e, "tal potência para causar miséria é somente um dos aspectos da reificação". O mais importante deles é que o trabalhador é transformado numa mercadoria", nesse aspecto é a transformação do professor em mercadoria. Posto que cabe lembrar novamente que para Marx capital em si não é a reificação, mas todo o sistema que engendra o capitalismo, nesse sentido o grande sistema coisal que é o estado burocrático evidenciado por Lukács quando destaca que a 'estrutura da reificação' é evidente na organização burocrática.

Para Lukács o homem na sociedade capitalista encontra-se diante da realidade "feita" – por si mesmo (enquanto classe) -, como se estivesse em frente a uma "natureza", cuja essência lhe é estranha; está entregue sem resistência às suas "leis", e sua atividade consiste apenas na utilização para seu proveito (egoísta) do cumprimento forçado das leis individuais. Mas mesmo nessa "atividade", permanece – pela própria natureza da situação – objeto e não sujeito dos acontecimentos. Isto posto, o professor encontra-se na estrutura reificada, no interior da escola, demonstrando-se como coadjuvante e não sujeito de decisão ante a tecnologia educacional. Daí que a realidade já está pronta, os professores somente são submetidos às tarefas que lhes são exigidas fazer.

Importante destacar que tais relatos refutam o argumento descrito no documento da Secretaria Municipal de Educação - destacado em capítulo anterior - da participação dos docentes na ocasião da implantação do Projeto Digitando o Futuro, para tal participação fica evidente uma reprodução dos procedimentos burocráticos da necessidade de implantar laboratórios de Informática numa lógica hierarquizada, pois o que destacam a maioria dos entrevistados é que não houve participação docente e, tampouco, há alguma participação significativa atualmente, pois as coisas vêm quase que já formatadas.

Quando os entrevistados são questionados de 'Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE? Há incentivos, diálogo permanente' nota-se em muitas falas a dependência da estrutura burocrática para que muitos encaminhamentos sejam feitos, poucas são as alternativas, sugestões que partem da escola. Segue-se algumas descrições que corroboram:

Não a direção, na verdade é uma proposta da Prefeitura, na verdade, de disponibilizarem um curso de Informática pra na verdade pra comunidade, então a comunidade pode vir no final de semana e participar desse curso, então, são alguns encontros, agora eu não posso dizer quantos eu não sei quantos são, mas daí eles vem participam, tem acesso, podem utilizar,

saber como funciona, tudo, então isso é um projeto que existe da Prefeitura e aqui a escola é uma das sedes, então, seria o tal comunidade-escola, que eles proporcionam outros cursos... e... meu contato não tem, porque na verdade eu não participo desse projeto, então, eu não dizer o meu envolvimento com...os professores fora que vem dar aula normalmente é... (Entrevistado 4)

Olha, uma relação, não tem muita relação, eu vejo assim, então, eu vejo e faço o trabalho e tal, mas é só quando você divulga alguma coisa que você fez, quando algum aluno recebe algum prêmio por algum projeto que agente apresentou, mas fora isso a informática não é muito divulgada, e não tem... é mais um a mais do trabalho na escola. (Entrevistado 2, escola 3)

A proposta para se efetivar o diálogo com a comunidade se origina sempre, da vontade e ideia da Secretaria Não encontramos em nenhum relato ideias ou interesse inerentes da escola para a comunidade e depois discutido com a secretaria. Há dependência evidente nesses projetos citados, demonstrando ainda que o trabalho do professor está sujeito à estrutura reificada e se coloca como um fazedor de tarefas. Escola, professor e alunos são como coadjuvantes de um projeto maior que vem da Secretaria, não sai da realidade concreta para estruturar a rede. Atuam, na lógica de mercado, como filiais da promoção de um produto determinado pela sede. A essa análise podemos retomar a citação de Marx:

À primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheias de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas. Como valor de uso, nada há de misterioso nela, quer a observemos sob o aspecto de que se destina a satisfazer necessidades humanas, com suas propriedades, quer sob o ângulo de que só adquire essas propriedades em consequência do trabalho humano. É evidente que o ser humano, por sua atividade, modifica o modo que lhe é útil a forma dos elementos naturais [...] Mas logo que se revela mercadoria, transforma-se em algo ao mesmo tempo perceptível e impalpável. (MARX, 1994, p. 79)

Nesse sentido, a mercadoria aqui relacionada com a máquina computador e estrutura dos laboratórios parece, a primeira vista, algo ingênuo, simples, mas ao analisar toda a estruturação dos laboratórios de Informática até chegarem nas escolas e começarem a serem usadas - as máquinas - por professores e alunos, podemos perceber daí uma realidade muito mais complexa e perturbadora, pois ao se adentram em suas nuances percebemos o que está completamente velado.

Seguimos com a reflexão apontando a próxima sub-categoria evidente nos relatos dos entrevistados.

1.1.3 A liberdade reificada

Cabe lembrar nesse momento que, se para Lukács a ciência do século XIX dissimulou o fundamento da sociedade burguesa e seus interesses subsumidos em seus métodos lineares

de velar a realidade concreta, atualmente o caminho de interpretar o trabalho com tecnologia educacional, sem considerar as contradições e preso a uma razão linear impede a mente de ver além da máquina, dos instrumentos, dos artefatos, continua a reproduzir uma concepção linear de ciência. Posto que a impossibilidade de enxergar e desvelar todo o processo histórico de produção de mercadorias pode estar diretamente relacionada com a atividade do professor que envolto no contexto tecnológico de produção de artefatos e dos alunos em que cerceados, deslumbrados pela aparência das coisas, a produção das coisas e não se percebem como coisificados no próprio sistema capitalista, pois professor e aluno dividem o mesmo espaço tecnológico na escola. No entendimento de Marx e Lukács enquanto o proletariado não consegue adquirir uma visão ampla e de sua consciência de classe, resulta em mera reificação elevando-se acima do que nega. Nessa perspectiva a ausência de consciência de classe - e o modo como o espaço se organiza facilita essa ausência de consciência - do professor que se encontra reificado em seu processo de trabalho com tecnologia educacional, lhe impõe assumir uma função de professor tarefeiro das atividades propostas em diálogo com outro professor de sala de aula; presos ainda a concepção conteudista da escola. O seu desconhecimento da totalidade do processo de inserção da tecnologia educacional na escola, já evidenciado nos relatos anteriores, o leva a negação inconsciente do processo de reificação; não conseguindo em vários aspectos a superação da condição reificada.

A liberdade reificada evidenciada é entendida como 'a mente que é continuamente disciplinada para pensar na fragmentação da tarefa', esquecendo-se por completo da coletividade'. Trata-se com isso de evidenciar outra categoria de análise a partir do relato dos entrevistados, **'a prática pedagógica fragmentada e a mente presa ao método tradicional'**, bem como, **'trabalho individualizado'** ou seja, a maioria entende que os computadores trazem maior liberdade, autonomia e controle do aprendizado, Isso é recorrente na maioria dos relatos, mas ao final a mente está presa, mesmo com novos recursos num método tradicional de ensinar. Tarefas são fragmentadas, ações são individualizadas cada vez mais. Para Marx (2008, p. 1087) “À mente prisioneira das relações capitalistas de produção todo trabalho afigura-se por natureza trabalho assalariado, e não forma de trabalho socialmente determinado”.

Quando os professores são questionados se ' Houve ou há formação para os professores trabalharem com a tecnologia educacional, o uso do computador na escola' percebe-se que houve e há uma dependência concreta da estrutura da reificação, por

consequente os professores estão presos ao oferecimento de cursos fragmentados, individualizados e sem possibilidade de trabalho coletivo intra e inter-escolas. Portanto, os espaços de reflexão e formação crítica ficam esvaziados e vão se enfraquecendo. Segue-se alguns relatos que convergem:

Não houve, na realidade como eu te falei, eu caí meio de pára-quebras aqui, na época. Na verdade eu aprendi mexendo mesmo e conversando com os professores que já tinham trabalhado, mas curso mesmo, não teve. Teve alguns cursos ofertados, mas no horário que não era na minha permanência aí eu não tinha como fazer. (Entrevistado 10)

Aqui eu sei que houve treinamento e, na realidade eu não participei desse treinamento porque eu estava fora nessa época., mas eles me informaram que houve. Desde a época que eu estou trabalhando aqui, teve um curso o ano passado, até eu fiz um curso na área de Informática que era mais voltado para linguagem Logo do programa MicroMundos e foi só esse que teve durante o ano e até eu sempre procuro estar participando quando abre os cursos e esse ano eu participei de um também que foi na área de Geometria no Ensino Fundamental onde eles também aplicaram a linguagem Logo, com o programa do MicroMundos. Ainda eu sinto necessidade de me aprofundar e até ter outras opções que, de repente você vê tantos programas, tantas coisas que você pode estar inserindo também a partir da Informática. (Entrevistado 1, escola 7)

Eu vou ser bem sincera, se houve em não sei. Nesse tempo em que eu estou trabalhando não houve nenhum curso. (Entrevistado 8)

Não, atualmente não existe tanto que eu sempre acesso da própria mantenedora os cursos que são oferecidos e eu não consegui encontrar nada que pudesse me auxiliar, me ajudar, para melhorar no caso de minha prática. Inclusive eu já mandei um e-mail para o departamento da Prefeitura que trabalha, organiza os cursos, mas eu não tive resposta. Na época que foi implantados o laboratório nós tivemos uma capacitação pela própria Positivo Informática, mas que eu me lembre assim da época que eu estou nessa escola foi a única que atingiu, todos os professores dessa escola, em 97. Não, foi em 98 porque a escola ela foi inaugurada em Abril, 27 de Abril de 98, foi em 98 que nós tivemos capacitação. (Entrevistado 2)

A maioria dos entrevistados relata não ter participado de curso algum oferecido pela SME, enquanto que uma minoria diz ter participado de curso no início, mas agora não se oferece mais e somente dois professores afirmam ter cursos até a presente data, mas não explicam, claramente que tipo de cursos são esses. Destaque que os cursos ofertados pela SME as escolas não são consultadas, tampouco há espaços criados para discussão desse trabalho, portanto, cursos já pré-determinados pela SME. Há sempre uma dependência de um órgão acima do professor que não tem autonomia para definir quais, quando e como devem ser os cursos ofertados.

Ainda há... na verdade não é uma formação... como eu posso te dizer que é de extensão ou coisa assim, mas é um curso que sempre está dando capacitação pra você saber como lidar com aquilo. Porque na verdade são muitas vertentes que você pode direcionar, só que se você não tiver uma orientação às vezes, uma luz assim que te ilumine, você vai acabar se perdendo e vai acabar utilizando de uma forma como se fosse particular e não é esse o objetivo, o

objetivo pelo menos... o meu objetivo em sala de aula, o que acontece quando eu dou o trabalho é a continuidade do conteúdo trabalhado em sala de aula que é esse o objetivo que a gente tenta mostrar, às vezes, claro, algum professor não gosta, algum professor não tem afinidade (Entrevistado 4)

Há sempre um propósito evidenciado de relacionar o trabalho do laboratório a prática pedagógica da sala de aula, mas nenhum dos entrevistados relatam sobre um projeto mais amplo envolvendo todos os professores quer seja sugerido pela escola, quer seja pela SME. O professor é sempre entendido como uma ferramenta a serviço dos objetivos de algo que determinada a sua prática pedagógica. É possível perceber a liberdade reificada na medida que em, mesmo se a escola oferecer uma certa autonomia, ao docente no trabalho com o laboratório essa autonomia vem seguida de uma cobrança por parte da direção da Secretaria Municipal.

Quando os entrevistados são questionados a respeito de " Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME' percebemos que o trabalho coletivo dos educadores em torno da tecnologia educacional na escola está comprometido, quando educadores estão presos a estrutura reificada dos procedimentos técnicos adotados pela escola e exigidos pela SME. A ideia da coletividade fica comprometida. Marx (1980, 38) ao analisar a maquinaria e a relação com a produção capitalista, aponta: "De fato a atividade, manifesta-se muito mais como pertencente à máquina, ficando o operador a vigiar a ação transmitida pela máquina às matérias-primas, e a protegê-la das avarias". Nessa explicação o trabalho do professor fica subsumido ao interesses da maquinaria de modo geral, tal maquinaria nesse aspecto pode aqui representar o trabalho frente à tecnologia educacional especificamente ao uso dos computadores ou a maquinaria secretarias que cobra desse professor o uso das ferramentas e o zelo pelo patrimônio; posto que o conteúdo do que deve ser trabalhado pertence à máquina computador, não ao professor.

O professor revela autonomia na medida em que tem que resolver as situações adversas, tendo que assumir o trabalho como um todo, mas ainda submetido a uma visão instrumental e tecnicista. A maioria dos professores ainda demonstra resistência em trabalhar com máquinas e se acomodaram ante a proposta de um professor no laboratório, não necessitando assumirem a responsabilidade em atuarem com as novas linguagens tecnológicas. Fica evidente aqui a afirmação de que a tecnologia sempre foi um problema para a educação na medida em que educadores crêem não serem responsáveis pelo trabalho com Informática educacional, pois há um especialista que resolve todo esse problema. Segue-se

alguns relatos:

Na realidade os professores ainda têm bastante resistência de vir para o laboratório. Eu pego as turmas fechadas, eu sou responsável por eles como uma aula especial, mas quando o professor tem que vir, tem bastante receio. Hoje a gente tem um caso de uma professora que pediu para vir trabalhar com *software* de alfabetização, mas ela falou: - Você me garante que você estará lá para me ajudar? É uma professora antiga já na escola, mas uma professora que usa as tecnologias, que tem computador, que usa o *Facebook*, mas quando é para trazer os alunos eu percebo que tem um pouco de receio quando é uma coisa nova, então, eu vejo assim que são muito poucas que pedem para vir sem: "Você leva os meus alunos!". Então, essa parte com o restante dos professores da escola deveria ser um pouco mais trabalhada. (Entrevistado 1, escola 1)

Eu não tenho nenhum enfoque para falar porque a gente nunca se conversa assim. (Entrevistado 2, escola 7)

Na maioria das falas está claro a tentativa e o esforço inglório e solitário dos professores que atuam com a Informática educacional. Enfrentam várias intempéries, noutro momento o não apoio da secretaria municipal que poderia oferecer mais cursos de formação, a visão da gestão da escola que solicita ao professor que somente ocupe o espaço e não acompanha *in loco* o seu trabalho, a falta de comunicação com os demais colegas que se visivelmente na maioria das falas 'se acomodaram' nas atividades das rotinas tarefas e incumbem o outro professor da responsabilidade sozinhas no trabalho com o laboratório, em parte, em função da sobrecarga de trabalho docente que várias outras atividades e em parte pelo próprio comodismo docente em se movimentar para dialogar, fica visível em todas as falas. Evidente no relato do entrevistado abaixo:

Bom, quando eu era específica, como você está falando, porque agora eu não sou, eu trabalho dois dias da semana com turmas e daí eu trabalho com outras atividades também. Com a professora estou trabalhando esse ano há um intercâmbio, então, isso é muito importante. Eu converso com a outra professora para saber o que está trabalhando para trazer para o turno da tarde as práticas que trabalharam em sala de aula. Então, eu tento fazer um intercâmbio. Eu converso com os demais professores, eu trabalho Ciência e Tecnologia, na permanência, estar trocando, vendo o que estão trabalhando também para ter um retorno (Entrevistado 10)

Converge com o relato do entrevistado 1:

Eu acho que ainda falta muita coisa, apesar de a gente ver assim que até no laboratório você trabalha muito com as áreas de conhecimento, utilizando os programas, fazendo pesquisa. Eu tenho que correr muito atrás dos professores em termos de, ah, o que você está trabalhando? O que a gente pode estar pesquisando. Olha tenho tal programa aqui, ta contemplando toda essa área. Então, as vezes eu penso assim que falta conhecimento dos professores, não é tanto a vontade, mas conhecimento do que existe, do que eles podem estar aproveitando. (Entrevistado 1, escola 7)

A autonomia do professor está relacionada a sua necessidade imediata de planejar as aulas e usar o laboratório, não se faz um estudo amplo junto ao projeto pedagógico. O desenvolvimento do trabalho, em todas as falas está muito mais relacionado à utilização do laboratório e a sua necessidade imediata de ocupar espaço do que pensar numa integração geral com a escola. Cabe aqui lembrar como funciona esta grande potência das coisas ou ainda a grande produção das coisas, ou o ciclo que resulta na produção de mercadorias, por exemplo. Lembrando que Marx apontará da seguinte maneira (p. 58)⁴²⁹:

Quanto mais o trabalho se decompõe em subdivisões, mais aumenta a quantidade de materiais que o mesmo número de pessoas pode pôr em operação; e, posto que a tarefa de cada trabalhador se encontra cada vez mais reduzida a um maior nível de simplicidade, descobre-se um conjunto de novas máquinas para facilitar e encurtar essas tarefas.

Assim subdivisões, trabalho fragmentado ajudam na manutenção da liberdade reificada, pois cada vez mais professores estão trabalhando em seus comportamentos tarefairos. Cabe lembrar o que evidenciou Garcia-Vera (1998), que a implantação de novas tecnologias sob a égide da economia capitalista tende a 'individualizar e alijar os sujeitos toda a vez que os entretêm'. Desso modo criando uma sensação de avanço e liberdade quando ao final se tem a intenção de controle e fragmentação das relações sociais.

A relação com a Secretaria de Educação fica comprometida, não há diálogo permanente, os professores se tornam fazedores de tarefas no laboratório de Informática, o trabalho fragmentado e o sujeito histórico fica relegado a condição de uma autonomia, mas sem apoio concreto da Secretaria ou escola. Segue-se nos relatos abaixo:

Olha na escola a gente tem um contato maior, porque a gente conversa, agente troca as ideias, os professores vem, a gente faz um intercâmbio assim, mas enquanto Prefeitura não é muito amplo, eu acho que deveria ter mais acesso mais curso nesse sentido sabe, para quem está trabalhando no laboratório mesmo. (Entrevistado 8)

Eu assim... eu tento usar da forma que eu acho correta, eu não tive assim nenhuma orientação de como trabalhar, então, eu sempre tento trazer assim um livro da *Internet, slides* ou a fazer alguma pesquisa, jogos que eles possam utilizar uma aula pode incluir *DVD* essas coisas, algum filme, algum projetor, sempre tentar auxiliar as aulas, tentar o conteúdo curricular de uma forma diferente daquela só de livro e caderno, eu tenho suado como ferramenta auxiliar. (Entrevistado 5)

A gente propõe... a secretaria é simplesmente mantenedora...porque não existe uma orientação que venha... a gente sabe que é uma ferramenta a mais que está na escola para ser usada de acordo com a proposta pedagógica e o planejamento retirado dos conteúdos registrados, então, é um instrumentos que pode ser vamos dizer, mais lúdicos, para as atividades serem

⁴²⁹ Está se apoiando nas afirmações de Smith que demonstra o ufanismo ao modo de produção industrial.

Há uma preocupação do docente em conscientizar os educandos acerca do conteúdo da *Internet*, mas o professor vai aprendendo na prática com os alunos e nas condições de trabalho que lhe são dadas. Tateando uma coisa ou outra, sem possibilidade de ter um trabalho de capacitação contínua.

Na reflexão da professora, a respeito da instrumentalização do laboratório, fica evidenciado a formação do professor em segundo plano. Evidencia-se, com isso, o foco, no produto, na coisa máquina, no investimento dos instrumentos e não no processo de formação humana. Tal investimento, valores em torno da implantação dos laboratórios de Informática nas escolas já foi relatado no capítulo anterior, a respeito dos valores concretos utilizados na primeira fase do *Digitando o Futuro*, pois no documento consultado nada se identificou do investimento amplo em formação docente, mas ressaltando sempre na compra de equipamentos. A formação docente também não fica clara nos documentos consultados das escolas, no projeto inicial de Informática, mas há um descritivo amplo da quantidade de equipamentos a serem incorporados na escola. Marx já aferiu a respeito do valor do dinheiro que no sistema capitalista de produção se torna o máximo exemplo de reificação, pois assume lugar maior que a mercadoria e ainda mais vela todo o processo inerente a produção das mercadorias. Portanto, quanto se investe em educação, nos parece que é sempre argumento amplo nos discursos sobre políticas públicas, o que não fica claro é o percentual investido em cada programa de formação docente, por exemplo. Configura-se com isso a reificação da escola, do professor, da tecnologia educacional que está submetida à pura instrumentalização e não na visão da totalidade do processo educacional. Claramente evidenciado em todas os relatos o quanto o professor está, sente-se sozinho trabalhando nessa área:

Não existe contato, então, uma vez que o computador entrou aqui que existe esse espaço, então, é o espaço que tem ser utilizado, mas eu não tenho esse contato, então, na verdade eu nunca tive um chamamento digamos assim, da própria secretaria de educação ou então, uma visita deles para saber o que eu estou trabalhando, como eu estou trabalhando, no que toca ao Núcleo de educação. Única coisa que no projeto político pedagógico está lá constando que nós temos o laboratório de Informática, então, o planejamento dos professores tem o espaço, as aulas, os horários para acontecer essas aulas, então é e acontece, mas agora que tenha um acompanhamento da secretaria do Núcleo, não tem... não existe nunca me perguntaram para mim olha você tem dúvida o que nós podemos te ajudar, a única preocupação é da direção da escola é manter os equipamentos funcionando, através de uma empresa contratada para isso, então, a preocupação é que sempre os equipamentos estejam funcionando. Quem faz a manutenção é uma empresa terceirizada, contratada pela escola e que realiza toda essa parte de manutenção dos equipamentos, mas a preocupação é manter funcionamento, agora nunca ninguém veio perguntar para mim, você está com alguma dificuldade, você sabe mexer com isso? Eu não sei, então, tudo que eu sei é que eu busquei no processo, porque eu tenho muita

dificuldade ainda, tem muitas situações ainda no uso dos computadores, inclusive para orientar os alunos, tanto que eu estou fazendo um curso para melhora, mas porque eu busquei. (Entrevistado 2)

Os limites da concepção de integração se resume em conversar com outro professor de sala de aula e atender o que desejam que seja feito no laboratório, mesmo sem o professor de sala de aula nem frequentar o ambiente e saber que tipo de atividade pode ser feito, a partir de que *softwares*, etc. A visão ainda presa no sistema conteudista é perceptível em todas as falas, o professor tarefeiro que integra a partir do que já vem fragmentado. É possível identificar nitidamente a liberdade reificada, pois a falsa sensação de liberdade evidenciada nas atividades solitárias do professor no laboratório leva a crer que este tem total liberdade de atuação, quando em si está aplicando tarefas rotineiras e fragmentadas. A concepção conteudista de ensino está longe de uma proposta mais crítica seja em qualquer ambiente. O conteudismo historicamente sempre esteve e está relacionada a uma concepção tecnicista de escola, portanto, a uma concepção mais ligada ao modelo de produção capitalista industrial.

Muito embora, implantou-se ferramentas inovadoras como o computador na escola, a prática pedagógica permanece na inação revolucionária. Reificam-se professor, escola e tecnologia educacional submetendo todos ao modo de produção capitalista. Evidente no relato abaixo:

Os professores regentes... então, o que eu sinto assim, o professor em sala de aula e, não todos, mas a gente vê uma grande dificuldade mesmo do professor em trabalhar com a tecnologia. e não digo assim, trabalho mais específico, mas qualquer coisa, eles tem medo de vir de ligar e não funcionar, enfim... então eu estou aqui com esse objetivo, estar auxiliando o professor. Assim, hoje a nossa escola, a gente está trabalhando com metade da turma, então, o professor regente, ele passa o que ele gostaria que fosse trabalhado, mas ele não está acompanhando, ele não vem prá cá acompanhar o trabalho. Então, existe uma relação entre eles e eu, no caso, porque eu sei o que ele quer e que eu trabalho aqui, mas ele mesmo não vem. (Entrevistado 2, escola 3)

Não se criam espaços de discussão e integração, de fato, nas escolas, tampouco incentivados ou mediados pela Secretaria de educação, através de seu departamento específico de tecnologia educacional. A lógica industrial, da linha de montagem, do professor fazedor de tarefas se estende para o trabalho com a Informática na escola, não nenhuma inovação. A fragmentação do conhecimento está, inclusive demonstrada, pelo relato da maioria dos entrevistados, tanto pelo modo como se trabalha com a Informática na escola, como pelo tipo de ferramentas que são escolhidas, os tipos de *softwares*, mais próximos a joguinhos, as demais interfaces que se aproximam muito mais a *softwares* fechados do que a

liberdade de criar, pelo próprio aluno e professor. A tecnologia educacional atua com um tipo de formatação de conhecimento para atender a uma perspectiva pedagógica, pelo relato dos professores, mais conteudista, tecnicista do que crítica. Relata o entrevistado abaixo:

Que nem eu te falei, sempre pergunto o que o professor quer que eu faça no laboratório... é... se ela está... no momento a professora do quinto ano ela está trabalhando história em quadrinho e aqui a gente vai desenvolver uma história em quadrinho também, então, eles vão fazer em casa, imaginar uma história em quadrinho, criar no papel aí eles vão trazer para o laboratório e vão montar aqui no HQ a história, nós vamos imprimir e essa história vai ser depois transformada em texto na sala de aula, então, é sempre um trabalho conjunto. No momento o trabalho é somente com os professores da escola, não há relação com projetos da Secretaria Municipal. (Entrevistado 1, escola 3)

Quando questionados sobre ' Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica' verificamos algumas convergências com a liberdade reificada, pois depositam muita expectativa no trabalho com a máquina como suporte do aprendizado do aluno, constituindo com isso uma ideia de que através dos computadores alunos aprendem melhor porque são estimulados sempre. O foco na máquina, não nos processos de mediação. Alguns relatos:

É um trabalho que vem enriquecendo muitos as aulas e eu acho que tem assim tudo para a evolução mesmo. A própria atualização dos alunos, para eles ficarem mais engajados em tudo o que está acontecendo porque a *Internet* trás conhecimento de todas as áreas. Vem até informar muita coisa e que às vezes você só tinha lá o rádio, a TV que trazia antes e agora não, você tem uma opção, um leque de informações enormes. Então você tem que saber utilizar essas informações. O trabalho da tecnologia junto com o professor vem a orientar os alunos mesmo para que a prática deles ser melhor aproveitada. (Entrevistado 1, escola 7)

A liberdade reificada evidenciada na maioria das falas, a falsa sensação de liberdade trazida pela máquina não é problematizada nem pela escola, professor, tampouco pelos tipos de cursos oferecidos pela SME. O recurso está sempre orientando o trabalho docente, não há ênfase na proposta pedagógica que possivelmente a escola adota. A máquina toma a frente, numa visão instrumental da tecnologia educacional, deixando claramente que o investimento na formação e o papel do professor fica em segundo plano.

A dicotomia da criança bem informada em relação ao professor desinformado, diante da tecnologia. A justificativa injustificável de que a criança é mais capaz e que o adulto não consegue acompanhar. Importante problematizar que tipo de conhecimento, informação a criança adquire constantemente no acesso a rede, porque se for um aprendizado robotizado, a mecanização de repetições de procedimentos já previamente programados pela máquina, não

há transformação alguma no aprendizado, apenas estão reproduzindo informações e não obtendo novas ou construindo outras possibilidades. A concepção de educação conteudista pautada no modo de produção industrial e submetida ao capitalismo de mercado, quando crianças têm acesso a muitas mercadorias, mas essas não garantem por si só um desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente além da máquina. Perceptível no relato abaixo:

Olha, primeiro que é uma coisa assim de necessidade para todo mundo e hoje as crianças, elas estão muito avançadas. Eles conhecem alguma coisa melhor do que agente assim. Eles sabem lidar com algumas dessas ferramentas melhor do que a gente. Se a gente não tentar transformar as aulas mais atrativas, a gente acaba ficando defasado em relação a eles, porque eles estão bem informados, então, quando vem esse tipo de coisa, acrescenta mais na aula para eles. (Entrevistado 5)

Seguindo na reflexão, na pergunta ' Como o professor percebe a integração dos alunos com a tecnologia educacional', verificamos vários aspectos em que a ideia é que a ferramenta tecnológica, o computador ajuda o aluno a obter mais informações e isso ajuda no processo ensino e aprendizagem. Verifica-se que a liberdade reificada se reflete muito mais nos relatos dos professores, bem como, de seus alunos, pois 'aparentemente' há uma liberdade no uso da *Internet*, dos *softwares* trabalhados, mas são ambas linguagens de programação, são construídos para estimular rapidamente, para guiar o usuário, nem sempre, para ser guiado pelo usuário, pois conduzem o usuário à sensação de autonomia quando direcionam para os objetivos específicos da programação. O termo adotado na programação de homepages na *Internet*, por exemplo, é '*hiper-teórica*', dando ao visitante uma falsa sensação de controle sobre *links* enquanto o leva ao ponto desejado Nesta ótica poderíamos admitir que ambos estão programados ao contexto reificado da tecnologia. Verifica-se em alguns relatos:

Muitos deles já tem *Internet*, tem computador, mas eles a cada jogo que você abre para eles ou trabalhando uma tabuada, eles são... você vê o interesse deles, porque é uma coisa diferente: - Nossa professora dá para fazer isso! No pintar, no desenhar ou até mesmo num jogo de quantidades assim. As formas que se apertar tal botão sai um palhacinho. Eles acham, eles ficam assim fascinados, com certeza, então a aula não se perde muito, por causa do entusiasmo deles, não é uma coisa assim imposta nada. (Entrevistado 8)

O professor percebe a integração dos alunos quando vê autonomia no uso do recurso; crescimento vocabular; grande troca de experiência com os demais colegas. (Entrevistado 9)

No entanto, uma autonomia presa à programação da ferramenta e interface do *software*.

Eu acho que é a atenção deles, eles gostam de ir ao laboratório e até a interação entre a dupla que está ali no computador, conosco também eles ficam bem tranquilos. Eu vejo algumas coisas, digamos assim descoladas do dia-a-dia, vejo que eles usam muitas coisas referência quando escrevem. O que eles vêem lá, então, ajuda muito na organização do pensamento mesmo ter mais referência para escrever. Porque como é orientado a criança sabe aonde exatamente ela pode estar discorrendo, usando os termos trabalhados na sua realidade. (Entrevistados 6)

Olha eu vou te dizer, eles sabem muito mais do que eu. Eles não tem medo de usar, eles não tem medo de errar, eles não tem medo de perguntar, eles tem bastante abertura para isso, porque eu aprendo muito com eles também, então, eles chegam eu lanço a proposta, que já foi previamente conversado com os professores sobre o que nós poderíamos estar trabalhando, então, eles, a receptividade deles é muito grande, então, perder uma aula de Informática para eles é, não é nem aula de Informática, perder oportunidade de vir e ter esse momento com o computador seria um castigo muito grande, eles gostam bastante a interação deles é muito boa, rápido, eles tem assim uma perspicácia das coisas, às vezes aconteceu de eles compreenderem um site, de uma aprendizagem, de uma atividade de sala de aula, que eles entenderem melhor aqui com o uso do computador. [...] Os alunos trazem, geralmente na *Internet* tem alguns sites educativos, eu pesquiso, se eu vejo, percebo que tem alguma coisa que é interessante, eu procuro jogar, analisar, se eu percebo que aquilo vai ser interessante para aquele grupo, para aquele aluno, daí é aquilo que a gente vai trabalhar. (Entrevistado 2)

Eu acho que quando você coloca o material para eles, prá eles trabalharem, prá eles desenvolverem é naquele instante que você o resultado, porque eles enxergam além de você, então, eles pensam assim ah, só um joguinho. Eu como vou dar um jogo, um material uma coisa assim, então, eu fico pensando, eu jogo antes prá daí passar prá eles. Daí, às vezes eu fico camelando naquele *software* e não vai prá frente, não vai prá frente, daí eu pego, às vezes é difícil, aí eu falo assim, não, chega, cansei. Se você coloca prá uma criança às vezes, você vê rapidinho o desenvolvimento, eles vão muito mais além da tua visão. E outra coisa, que há uns três anos atrás mais ou menos, que tem uma professora até que trabalha com o primeiro ano, ela tem acompanhado isso comigo todos os anos, que a gente sempre reflete sobre essa evolução e ela até essa semana eu peguei a turma dela e falei assim: - Nossa! Eu to pondo conteúdo de primeiro ano prá educação infantil eu tinha posto um dia antes prá turma dela e ela pegou e falou assim: - Nossa Ana! Como tem mudado, como as crianças estão mudando. (Entrevistado 4)

Olha é bem interessante assim, quando as crianças entram no laboratório, ali você explica qual a atividade, eles já vão o computador... eles parecem sempre interessados, eles aprecem que estão sempre se divertindo, estão aprendendo, mas de uma maneira mais espontânea, aquele aprendizado ocorre naturalmente... então os momentos em que os alunos estão mais livres o aprendizado ocorre naturalmente, que a aprendizagem acontece, espontaneamente, naturalmente é muito interessante. Mesmo quando não há intenção de aprendizado... acontece naturalmente... (Entrevistado 1, escola 3)

A ideia de que os professores estão cada vez realizando um trabalho individualizado fica evidente na pergunta se ' Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades'. Os espaços de construção coletiva ficam cada vez mais fragmentados, portanto, se vai esvaziando, gradativamente e também através do trabalho com tecnologia educacional as possibilidades de consciência histórico-social, levando cada vez mais indivíduo, espaço a liberdade reificada. Para Mészáros (2006) 'a superação da reificação acontece quando a natureza humana é liberada do egoísmo', no entanto, se não se oportuniza espaços de construção coletiva fica difícil de transpor a visão cada vez mais individual e por

vezes, solitária da tecnologia educacional. Para Lukács 'somente quando o homem e é capaz de compreender o presente como devir, consegue transformá-lo, no entanto, o presente para Lukács é o desvelamento da realidade concreta não uma ideia utópica e idealista, mas a reflexão e ação no mundo'. Podemos perceber com isso que a compreensão dos professores precisa dar o salto do mecanicismo para o revolucionário, pois a nisso tudo uma aceitação, de uma resignação, de que as coisas devem caminhar como estão. Alguns relatos são reveladores:

Não há espaço, nós já tivemos muito mais espaço. Hoje não temos espaço para praticamente nenhuma reunião pedagógica, elas acontecem eu acredito que são quatro ao ano. É insuficiente diante de tanta prova da Secretaria e resultado de Prova Brasil. Eles focam mais esse resultado do aluno hoje do que a troca de experiência entre os professores. Na realidade eu acredito que se eu te falasse que em dois anos acho que não teve mais nenhuma troca de experiência entre os professores sobre esse assunto específico Não acontece esta troca e também atualmente não ocorre encontros para trocas de experiências, eles já aconteceram a alguns anos, hoje nos esqueceram. (Entrevistado 1, escola 1)

Não é muito difícil. É que eu fico só uma permanência na escola. Quando eu fico é com uma professora do terceiro ano, então não tem como. É pouco falado... (Entrevistado 2, escola 7)

Os espaços de coletividade ficam invisibilizados pelas exigências burocráticas da SME. Fica evidente a submissão a lógica da competitividade, do *ranking* escolar em detrimento da possibilidade de os professores dialogarem sobre o trabalho com tecnologia educacional. A fragmentação ou ausência dos espaços coletivos somente faz evidenciar a proposta pedagógica da Rede Municipal focada na submissão matematizada de testes para atender a índices de avaliação nacional submetendo toda a escola, especificamente o trabalho do professor ante o desenvolvimento da tecnologia educacional a lógica do capitalismo de mercado competitivo. Quanto a isso, os documentos consultados da SME corroboram, pois a administração da educação fica presa a visão empresarial. Nessa perspectiva a escola de Ensino Fundamental é vista muito mais como espaço de competências para o mercado do que democrático, de coletividade. Isso fortalece cada vez mais a manutenção da estrutura reificada e da liberdade reificada, pois a fragmentação do trabalho docente condiciona educadores à liberdade reificada, sujeitando-se ao individualismo, isolamento, pois sujeitos que fazem a escola estão isolados pela propriedade reificada.

Corroboram nas falas dos entrevistados abaixo:

Nós temos os horários das reuniões pedagógicas para estar passando. (Entrevistado 9)

De outras escolas nós não temos, mas em nossa escola nós temos reuniões de integração, ela é

feita bem esporadicamente, então, houve uma no primeiro semestre, no primeiro trimestre,houve uma no segundo, agora deve ter uma em Novembro, mas ainda a gente acha que é pouco porque ainda tem muita gente que não sabia do trabalho que era feito no Complexo 2, porque no Complexo 1 a gente sabe que é mais o ensino regular e aqui como são aulas diferenciadas muitas professoras não tinham o conhecimento. Então, nessas reuniões de integração que a gente ,acabou divulgando o que era feito aqui, mas ainda eu acho que é pouco, acho que deveríamos ter mais momentos como esse até para haver uma troca maior. (Entrevistado 1, escola 7)

Inter-escolas não existe, mas entre nossa escola nós temos. quarta-feira é minha permanência, eu passo perguntando os conteúdos da semana, planejo para a semana seguinte ou algum conteúdo que é para a turma inteira a gente traz, trabalha com a turma inteira e depois eles tem o horário de Farol e Informática. A gente está sempre se comunicando. (Entrevistado 8)

A integração que alguns professores relatam existir são os momentos em que o professor de Informática educacional dialoga com os professores de sala de aula perguntando o que desejam que seja trabalhado no laboratório de Informática. Outras reuniões são relatadas nos horários de permanência no estilo troca de atividades e não discussão ampliada e que considere o que foi relacionado sobre tecnologia educacional no próprio projeto político pedagógico. Restam momentos de troca to tipo troca do tipo de experiências com as atividades no laboratório de Informática.

Segue-se evidente nos relatos:

A gente tem feito mais na permanência mesmo com os professores das mesmas séries. Daí como agente planeja junto... Ah! Eu fiz isso, eu fiz aquilo! Daí como uma vê a aula da outra acaba gostando das atividades. Um troca mais informal. (Entrevistado 5)

Não acontece esta troca e também atualmente não ocorre encontros para trocas de experiências, eles já aconteceram a alguns anos, hoje nos esqueceram. (Entrevistado 2, escola 1)

Nós trocamos porque sobretudo. Existe a permanência. Então, só para a Informática educacional não. A permanências nós trocamos várias experiências incluindo a Informática, mas geralmente é discutido entre nós três do quinto ano, nós trocamos entre nós não discutimos no grupo maior. (Entrevistados 6)

Mesmo os professores tendo um tempo restrito para o diálogo com os demais colegas, almejam a possibilidade de ter um tempo maior, inclusive poder trocar experiências com outras escolas. Esse tipo de situação não é previsto concretamente nem no projeto pedagógico das escolas pesquisadas, tampouco, abre-se espaços junto a Secretaria Municipal. Em parte a autonomia da escola fica entre os muros da própria escola, a maioria dos entrevistados demonstra sempre esperar uma autorização, uma iniciativa da Secretaria Municipal, da direção da escola, sempre um externo, não percebem a possibilidade de serem sujeitos históricos do processo, pois as delimitações burocráticas lhes tomam muito tempo de trabalho.

A estrutura da reificação mantida pela instância pública contribui para manter os professores presos aos determinantes burocráticos e sem perceber a autonomia que podem ter fora da estrutura linear e de linha de montagem que estabeleceu a escola atualmente presa à Pedagogia das competências. A escola se torna uma caixa, assim como o laboratório de Informática se torna uma caixa de atividades com o computador, não se percebe além da máquina, bem como, além das quatro paredes do espaço oferecido ao trabalho com tecnologia educacional.

Como espaços de coletividade não são incentivados, isso vai determinando o trabalho docente com tecnologia educacional no espaço do laboratório. Quando não se oportuniza espaços de coletividade os professores se mantêm na atividade tarefa da rotina escolar e em atitudes individualizadas. Aqui se estabelece a liberdade reificada, o isolamento de seus colegas, de outras escolas, da direção que mantêm uma estrutura profundamente fragmentada de trabalho pedagógico e o desenvolvimento da tecnologia educacional se submete ao conteudismo e à lógica de produção da escola capitalista.

É possível notar a contradição em 'alguns relatos', já drstacados anteriormente, quando alguns professores apontam que têm como dialogar com outros professores e outros destacam não existir tempo, espaço para trabalhos coletivos, mas em todos os relatos fica nítida a afirmação de que inexistente 'espaço contínuo de construção, discussão e crítica coletivas'. Vejamos alguns relatos:

Olha com alguns até que é possível. Aqueles professores que eu percebo que eles têm interesse no trabalho que está sendo realizado aqui. Então, quando o professor demonstra que está interessado, inclusive traz sugestões de trabalho, às vezes falam: - Dá para você aprimorar lá com algum jogo ou com alguma pesquisa com os alunos esse conteúdo que nós estamos trabalhando. Então, daí sim, mas tem professores assim, que eles nunca nem entraram aqui nesse espaço, não sabem absolutamente o que acontece e como acontece. Então, eu que muitas vezes eu comento: - Olha, então, hoje nós trabalhamos com a tua turma dessa forma, tal aluno demonstrou certa dificuldade, tal aluno que tinha dificuldade já demonstrou que melhorou bastante. [...] Entre escolas municipais não existe nenhum trabalho de encontro e isso seria preciso é necessário porque na verdade a gente... eu me sinto assim... eu estou aqui porque é o que eu posso fazer devido a minha condição mesmo de saúde, mas não existe, não existe assim uma política voltada para esse espaço aqui de melhorar o atendimento nesse espaço, mesmo porque na política de recursos humanos da Prefeitura não existe um professor, que possam designar um professor que seja concursado para trabalhar dentro desse espaço, não existe isso, então, é assim a escola é que consegue colocar alguém que bom, quem não consegue daí os professores se quiserem daí usam o espaço, eu não sei como é, se cada escola, o planejamento da escola se tem os seu planejamento. (Entrevistado 2)

Sim, normalmente a gente tem a semana pedagógica. Então, a semana a gente já tem prá trocar entre os outros colegas, das outras instituições, das outras escolas,. Então, o que eu vi agora, há umas duas semanas atrás mais ou menos, então, o que acontece, nesse período a gente troca bastante ideias, encontra bastante colegas de outras instituições e até mesmo nos cursos. Até mesmo porque a Prefeitura proporciona isso prá todas as instituições, então, todas

as escolas fazem, tem esse momento de três dias entre as escolas. Se eu me comprometer a me inscrever no curso de tecnologia eu vou trocar ideias sobre tecnologia. Se eu me comprometer, tipo, de querer me inscrever num curso de matemática, daí eu vou trocar ideias sobre o conteúdo, sobre os processos. Então, é por área de conhecimento. (Entrevistado 4)

Muito embora alguns professores relatem que há alguns espaços criados, momento de troca de experiências, fica claro que são atividades que vêm da SME e não saem das escolas. Os professores se inscrevem nos cursos já determinados e daí seguem a orientação sempre da estrutura burocrática que já se estabeleceu. Nenhum professor relatou que é feito, pelo menos, pesquisas com as escolas que antecedem a semana pedagógica, para se organizar as temáticas e os encaminhamentos a partir da necessidade das escolas. Fica claro a ausência da participação docente na organização dos espaços de integração. Como demonstra os entrevistados abaixo:

Sim, normalmente a gente tem a semana pedagógica. Então, a semana a gente já tem pra trocar entre os outros colegas, das outras instituições, das outras escolas. Então, o que eu vi agora, há umas duas semanas atrás mais ou menos, então, o que acontece, nesse período a gente troca bastante ideias, encontra bastante colegas de outras instituições e até mesmo nos cursos. Até mesmo porque a Prefeitura proporciona isso pra todas as instituições, então, todas as escolas fazem, tem esse momento de três dias entre as escolas. Se eu me comprometer a me inscrever no curso de tecnologia eu vou trocar ideias sobre tecnologia. Se eu me comprometer, tipo, de querer me inscrever num curso de matemática, daí eu vou trocar ideias sobre o conteúdo, sobre os processos. Então, é por área de conhecimento. (Entrevistado 4)

Então, a gente nos cursos... a gente encontra professores de outras escolas, a gente consegue no curso trocar ideias... na verdade é assim, aqui na prefeitura não existe professor do laboratório de informática, isso é uma condição de cada escola na organização, então, o curso que é ofertado na rede é para quem puder e tiver interesse de fazer, então, ou existe lá no curso professor também de laboratório ou professores que querem conhecer a ferramenta ou se, que tem turma e que gostam de trabalhar com projetos que envolve tecnologia, então, é variado... nos cursos é possível trocar experiências. Na escola depende do planejamento deles, o que eles querem que eu trabalhe aqui, para isso tem uma fichinha própria que a gente identifica o que eles querem e é assim, a gente vai conversando, aí nos horários que a gente consegue para mostrar o que pode ser feito aqui e o que ele realmente quer que a gente faça. Não tem um encontro específico na escola sobre informática educacional. (Entrevistado 2, escola 3)

Nesses relatos é possível notar que não há uma cultura de espaço coletivo dentro da escola, mas momentos estancos em que se pode discutir alguns temas. A noção de individualidade e dificuldade de trabalho coletivo fica bem clara no relato abaixo:

Eu acho que é pouco. Na verdade entre eu e eu dá certo, funciona, mas quando eu tento passar isso para os demais, eu já monto um texto, fazendo um resumo do que vai ser trabalhado, enfocando todos os aspectos lá que são necessários a gente trabalhar, de que forma, estratégia, metodologia e tal e eu repasso para os professores, porque eu não tenho tempo, porque os meus horários não batem com os deles. Quando foi implantado os laboratórios de informática se houve participação dos docentes eu não sei, nesse período eu não posso dizer porque eu não vi. Atualmente eu percebo bem pouco, daí é o meu

relacionamento na verdade com a direção e a procurara procurar, a minha iniciativa, eu vou atrás e procuro a direção e digo, olha estamos precisando, estamos precisando daquilo, pretendemos fazer tal coisa, porque não dá tempo, porque na verdade eu atendo toda a escola na manhã toda e a tarde toda, então, raramente eu consigo parar até na direção para pedir alguma coisa, prá reclamar, prá falar qualquer coisa que seja... até repassar, não existe esse espaço assim, eu posso dizer que não existe esse espaço. (Entrevistado 4)

Essa resposta está relacionada ao questionamento da 'participação dos professores na estruturação da tecnologia educacional na escola'.

Continuamos a análise da liberdade reificada quando fica evidente nos relatos, qual o sentido que os professores atribuem a sua função, trabalho com tecnologia educacional, na pergunta ' Qual o papel do professor no trabalho com TE'. Vários são os argumentos que condicionam os professores a execução de tarefas, alguns demonstram ter uma visão de mediação - que trataremos mais à frente - no entanto, a maioria está presa a uma ideia fragmentada de trabalho. Ora o professor do laboratório de Informática é o único responsável pelas atividades. O formato que algumas escolas adotaram, na maioria, reforça o pensar e fazer individualizado de professor de aula especial de laboratório de Informática e não congrega todos os professores para discutirem ou se interessarem pelo assunto. Com isso, a possibilidade de fortalecer espaços de coletividade em torno da tecnologia educacional fica a desejar, resta um trabalho individualizado do professor de Informática educacional, o único considerado especialista do assunto na escola. Alguns relatos:

O meu papel é que eles venham para o laboratório de informática e usem esse espaço, usem essa ferramenta para ampliar os horizontes deles, para conhecer mais sobre o mundo, para adquirirem mais aprendizagem, eu acho que é um espaço diferente de aquisição do conhecimento. (Entrevistado 2)

Ter um pouco de conhecimento no manuseio da máquina, dos conteúdos que a professora regente solicita e saber orientar os alunos. (Entrevistado 9)

Orientar, explicar, encaminhar, porque... e outro papel fundamental preparar, preparar todo o conteúdo prá você, quando você chegar à frente do aluno saber como proceder, ter um planejamento pronto. Porque se não tiver um planejamento pronto eu vou chegar e falar assim: -Ah, joguem tal joguinho e daí é uma aula solta e a criança vai achar que é festa sempre e daí cai naquela LanHouse que eu falei, eles acham, chegam e vão mexer em tudo que podem. O planejamento é essencial. (Entrevistado 4)

Em nenhuma fala está evidente que todos os professores em qualquer série devem se apropriar do trabalho com tecnologia educacional, porque pelo trabalho rotineiro e como as escolas têm encaminhado - um professor no laboratório de Informática - impede pensar que a tecnologia educacional possa se juntar ao trabalho em sala de aula sem pensar em espaços diferenciados. Assim facilita a dependência da visão fragmentada que a tecnologia

educacional demonstra ter nas escolas, ou seja, em determinados espaços se trabalha com tecnologia educacional e há um especialista no assunto, em outros espaços não se trabalha com tecnologia educacional porque não é de responsabilidade de todos os professores. Nesse caso nota-se o fortalecimento da liberdade reificada, pois um trabalho solitário do professor de laboratório de Informática impede a construção de espaços coletivos de aprendizado mediado pelo computador.

Para complementar a pergunta anterior e enfatizar alguns aspectos não perceptíveis no relato incorporamos o seguinte questionamento: ' Na sua opinião qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com TE, Informática', com isso foi possível perceber que muitos relatos convergem no sentido de propor a função ao professor de laboratório de Informática de especialista da área e que os demais professores ainda têm muita dificuldade. Um professor que se especializa na área, mas que isso não pode ser de interesse de todos os professores em suas aulas, que somente encaminham as suas turmas para o laboratório de Informática e o resto é responsabilidade do outro professor que 'individualmente' atua como responsável pelo espaço. De todos os entrevistados, apenas um professor reconhece que todos precisam ter o domínio desse espaço, a saber:

Eu acho que não precisaria ter um perfil específico, eu acho que todos deveriam saber lidar com isso. Aí a gente acaba usando assim nesse momento, às vezes até para joguinho. Há um joguinho de alfabetização, joguinho disso, eu acredito que não, que a gente possa usar isso nas aulas mesmo sabe. Pesquisa para nós, pesquisa para os alunos, às vezes está ali, vamos usar o que tem ali sobre esse assunto, sabe, ampliar isso. não só aquele momento com os joguinhos, acho que tem que valorizar muito as aulas diariamente. (Entrevistado 5)

Na maioria se percebe a fragmentação do trabalho docente, um professor da sala e outro do laboratório. A ideia do trabalho separado persiste na maioria dos relatos dos entrevistados. Em destaque o relato do entrevistado 9:

Ter um pouco de conhecimento no manuseio da máquina, dos conteúdos que a professora regente solicita e saber orientar os alunos.

Ao serem questionados das dificuldades do trabalho com Informática Educacional, em muitos relatos ainda fica evidente o trabalho individual, solitário do professor frente a essa atividade na escola.

Eu acho que seria assim... Eu acho por ser um laboratório amplo, ter muitos computadores ela tem que ser muito bem utilizada, se fosse e fizesse cursos, alguma coisa nesse sentido para

que gente pudesse estar por dentro do que está tendo por fora. Porque a gente... eu vim crua, eu tive que procurar sozinha as coisas, sabe eu não tive um apoio da Instituição, nada. Então, eu acho que... eu senti muita falta nesse sentido, mas eu como gosto de procurar muitas coisas eu fui atrás mesmo sabe, então, eu fui atrás e corri, procurei, me informei, liguei para um monte de gente que sabia algum site, alguma coisa para trabalhar com a educação mesmo, com o ensino mesmo sabe. Essa foi uma falta que eu senti foi o apoio porque todos aqui eu acho que a gente caminha no mesmo barco. Tem um professor nosso de educação física, que ele adora a parte tecnológica, então, ele chegava, eu achei um site tal... então ele ia lá, ele procurava, sabia dentro do conteúdo ou não, mas assim... andando devagar, Tateando, até conseguir chegar num que a gente pudesse trabalhar adequadamente. Dentro da área a gente tenta, tenta mudar, tem algum professor que é mais quadrado. (Entrevistado 8)

O que eu quero falar é que eu tenho muita vontade, eu gosto do serviço que eu faço aqui com os alunos só que eu me sinto muito abandonada porque eu tenho dificuldade, embora como eu disse, estou indo atrás, para não ficar no prejuízo porque a gente não quer correr atrás do prejuízo tem que correr atrás do lucro, mas é difícil porque eu tenho a impressão que sou eu e mais eu sozinha, então, e a outra coisa assim é os professores estarem muito a parte do que acontece aqui parece que não é um espaço que eles entendam que é um espaço que pode melhorar na questão da aprendizagem [...] E eu tenho uma frustração em relação a mim mesmo, porque a partir do momento que eu estou nesse espaço eu tinha que saber bem mais que eu sei para poder atender as necessidades dos alunos. (Entrevistado 2)

A falta de curso me incomoda, na medida que em a gente sempre quer melhorar a prática, melhorar o plano de aula e limita um pouco, não limita completamente porque eu não vou ensinar a criança a montar um computador a arrumar um computador, eu tenho que planejar uma aula... talvez alguém pudesse nos colocar práticas diferenciadas ...no laboratório. (Entrevistado 1, escola 3)

Podemos pressupor com isso que a cultura inerente ao trabalho com Informática educacional nas escolas impõe ao trabalho docente uma postura de trabalho muito individualizado. Isso endossa a tese de que a reificação está muito presente nos espaços da escola, através da prática dos educadores, pois a mente presa a liberdade reificada enaltece e fortalece continuamente o trabalho individualizado, porque essa é a lógica presente na sociedade onde a produção capitalista está presente, qual seja, manter a fragmentação dos espaços, das pessoas, do conhecimento garantir a perpetuação do capitalismo de mercado, atualmente, globalizado e internacional. Reificando o humano se fortalece o poder das coisas sobre os sujeitos.

Quando questionados se houve ou há formação dos professores para atuarem com a tecnologia educacional os entrevistados em sua maioria respondem que não há, que já houve, mas que agora estão completamente abandonados. A seguir um relato:

Ainda há... na verdade não é uma formação... como eu posso te dizer que é de extensão ou coisa assim, mas é um curso que sempre está dando capacitação pra você saber como lidar com aquilo. [...] No início, bem no início era para todos os professores levarem os alunos no laboratório, mas eles não levavam, porque na verdade ficou aquela aversão assim eu acredito, pensando assim: - Ah! Essa máquina vai me pegar, vai me engolir, sabe, tipo o medo de mexer com a máquina. Daí foi indo, foi indo, daí teve outra professora que trabalhou um pouquinho antes de mim, ela trabalhava mais ou menos na mesma linha, eu estimei..., sempre fui questionando com a direção, pedindo pra direção achar uma forma de trazer, nem que fosse meio que obrigado, mas daí a gente chegou e acabou conseguindo com que até a

direção colaborasse e incentivasse isso, tipo de uma forma um pouquinho mais e... como eu posso dizer... imposta... ah, vai ter que ir, vai ter que acompanhar a tua turma... todos os professores na informática vão estar lá assinando um controle prá gente saber se todos os professores estão acompanhando a aula de Informática, porque numa falta do professor o que vai acontecer... e daí eles acabaram chegando mais, daí eu também acabo conversando... (Entrevistado 4)

A lógica da imposição está clara no relato do entrevistado acima, a necessidade de se usar as máquinas em função do grande investimento que foi feito, sem necessidade de questionar como é a melhor maneira, como deve chegar nas escolas.

Há sempre um propósito evidenciado em relacionar o trabalho do laboratório à prática pedagógica da sala de aula, mas nenhum dos entrevistados relata sobre um projeto mais amplo envolvendo todos os professores, quer seja sugerido pela escola, quer seja pela SME. O professor é sempre entendido como uma ferramenta a serviço dos objetivos de algo que determina a sua prática pedagógica. É possível perceber a liberdade reificada na medida que em, mesmo se a escola oferecer uma certa autonomia, ao docente no trabalho com o laboratório, essa autonomia vem seguida de uma cobrança por parte da direção da Secretaria municipal. Lembrando que em Marx a grandeza do valor de uso igual ao tempo e quantidade de trabalho humano, empregado para a produção da mercadoria, assim o trabalho com a tecnologia educacional resulta em tempo de trabalho e quantidade de trabalho do professor empregado na manipulação das coisas, das mercadorias dos recursos tecnológicos. Resulta disso que quanto mais e quanto tempo o professor utiliza as ferramentas da tecnologia educacional, mais valor de uso é dado a coisa em si, com isso se entende a cobrança contínua da utilização das ferramentas, pois tudo está submetido a lógica da produção capitalista que se reproduz na escola através do trabalho com tecnologia educacional. a quantidade de trabalho é fator determinante da grandeza do valor da mercadoria, mas ao contrário à sua produtividade aplicada, pois a produtividade torna dinâmico o tempo de trabalho, mas não determina o quanto se trabalha, posto que o quanto se trabalha está invisível na aparência da coisa, do produto. Nesta senda, de que modo, como, quanto se trabalha é invisível aos olhos e está submetido no valor da coisa produzida, da mercadoria

Professores atuando sozinhos, atividades individualizadas, enfraquecimentos dos espaços de colaboração, desde a relação professor-professor, professor-direção, professor-pedagogos, professor -secretaria, fica claro na maioria das falas que a liberdade reificada se projeta naturalmente no interior das escolas trabalhando com tecnologia educacional, levando a manutenção do pensamento individualizado, cada professor no seu cantinho trabalhando e a

escola cheia de cantinhos, espaços de cada um, sem dialogar e atuar com todos. Há nisso tudo uma aparente ideia de liberdade, autonomia do professor frente a tecnologia educacional, mas atua solitariamente, sem apoio, muito embora em alguns projetos pedagógicos tragam algumas reflexões sobre o trabalho com Informática educacional, não fica claro a importância da criação, manutenção e fortalecimentos de espaços de coletividade, de colaboração. Há muita contradição em vários aspectos, pois se por uma lado alguns projetos pedagógicos das escolas evidenciam a importância do trabalho com Informática educacional a partir do uso das ferramentas, por outro lado não se possibilita um trabalho contínuo e coletivo frente a perspectiva da educação democrática, premissa básica de todos os projetos político pedagógicos consultados. O trabalho com tecnologia educacional fica a desejar nisso tudo.

Por outro lado pensar que o tempo de trabalho do professor está preso a realização de inúmeras tarefas que o impedem de estabelecer espaços de coletividade. em outras palavras, professores trabalhando intensificamente não têm tempo para pensar em se reunirem e se fortalecerem na coletividade. Nesse aspecto cabe refletir que o período de trabalho destinado ao trabalhador significa que a reificação atinge o seu ápice, pois consegue manter os trabalhadores sobre uma intensificação do trabalho que nada pode escapar para produzir o tempo de questionar seu próprio trabalho, tornando o trabalhador um 'parafuso' a mais da grande máquina de produção que se tornou a escola na era tecnológica. Fica evidente nisso tudo que o trabalhador professor está submetido ao sistema capitalista de produção que demonstra indicadores no interior do processo escolarizado, através do trabalho com tecnologia educacional. Nesses termos convém afirmar que a lógica burocratizante condiciona o trabalho dos professores, mantendo-os em constante produção, não há tempo, nem espaço para organização de classes.

Passamos a descrever a próxima categoria de análise evidenciada nos relatos que convergem:

1.1.4 A consciência reificada

Em Lukács (2003) a consciência reificada está diretamente relacionada ao pensamento burguês, que meramente contemplativo se submete as ordens do poder do capital. Portanto, um pensamento preso a ideia linear de ciência e prática e trabalho. Daí que a perspectiva dialética ajuda o educador a pensar a totalidade das coisas. A consciência reificada leva à inação, portanto, aos símbolos do consumo, da produção capitalista esfumam as relações

sociais como destaca Lukács 'a ponto de tornar completamente imperceptíveis e irreconhecíveis'. Essas relações estão ocultas na mercadoria. Aqui propomos, a partir do percebido com as entrevistas é que outra categoria de análise surgiu do campo, qual seja, **'trabalho linear com a tecnologia educacional'**. O que nos interessa perceber ao apontar essa categoria de análise, com base no termo adotado por Lukács é que a noção linear de trabalhar com tecnologia educacional, especificamente com a Informática educacional, derivando disso todos os recursos, os *softwares* educacionais pode expor um modo tradicional e conteudista da escola que mesmo com os discursos mais inovadores de integração da tecnologia na escola, pode continuar a reproduzir um modelo tecnicista, de produção e intensificação do trabalho. Lembrando que Lukács ao usar o termo “consciência reificada”, aponta que é aquela que permanece prisioneira, igualmente sem esperança, se submetendo ao empirismo grosseiro e um utopismo abstrato. Podemos apreender disso que a prática empirista do trabalho com tecnologia educacional evidenciado pelo professor , pelos seus relatos determina a identificação da consciência reificada. Nesse aspecto retomamos a citação de Marx :

A Consciência não pode ser mais que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo da vida real. Se em toda a ideologia dos homens e as suas relações aparecem invertidos como uma câmara obscura, é porque isto é o resultado do seu processo de vida histórico, da mesma maneira que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é o resultado do seu processo físico de vida. [...] são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam a sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar este assunto, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX, 2002, p. 26)

Nesse aspecto a consciência do processo histórico se torna fundamental para romper a consciência reificada. No entanto, a visão da totalidade do processo histórico do trabalho com tecnologia educacional, revelada na fala dos entrevistados, no uso do computador na escola ainda está subsumido na condição de 'que fazer' no momento em face das atividades rotineiras, sem dimensão dos acontecimentos anteriores de como o computador chegou a escola. A consciência crítica dos professores é uma questão ainda a ser resolvida a longo prazo, pois intuimos que a mente ainda está presa a escola tecnicista e conteudista.

Apontaremos essas questões a partir do relato dos entrevistados. Ao serem questionados ' Qual a perspectiva, o conceito de tecnologia, tecnologia educacional e de

Informática educacional adotada pela escola', verificamos o desconhecimento total, pela maioria dos entrevistados de qualquer proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional - muito embora em alguns documentos consultados das escolas isso aparece sempre na forma de instrumentos tecnológicos - há um desconhecimento total de qualquer proposta, projeto adotado pela escola, tampouco qualquer conceito que a escola pretenda desenvolver. Ao professor reificado é destinado uma tarefa de ministrar aulas no laboratório usando os instrumentos que existem.

Do desenvolvimento da proposta pela maioria - como não há atualização de *softwares* oriundo da secretaria municipal, tampouco novos programas de capacitação - dos professores há uma busca por sites que oferecem jogos e grande parte relata que usa consideravelmente esse caminho.

Não tenho conhecimento de conceito nenhum adotado pela escola, uma vez que existe o laboratório de Informática e só eu... não tem projeto nenhum... por causa do meu problema, então, digamos que eu fui colocada aqui... mas não existe um projeto para o laboratório de informática... é assim... o espaço está aqui vamos, vamos usar o espaço, projeto mesmo delineado, voltado, que eu vá ter assessoramento, que a escola procura investir no espaço não tem. (Entrevistado 2)

Assim, a gente busca auxiliar no processo que está ocorrendo em sala de aula, se a professora está determinado conteúdo em sala de aula, a gente procura ajudar aqui no laboratório, se são crianças em fase de alfabetização, eu vou buscar, pesquisar, na minha permanência, jogos que vão auxiliar nesse processo, naquele desenvolvimento, naquele momento, daquela etapa, daquela idade, então, a gente pesquisa, a gente planeja essas aulas dessa forma. Olha que eu saiba não existe um projeto da escola específico nessa área, mas professora que trabalha no outro turno, da manhã, ela está desde o início, com o laboratório, como professora aqui do laboratório e ela pode explicar melhor, eu peguei esse ano e um ano no começo, quando começou a escola, não sei se tem, não tenho com te informar. (Entrevistado 1, escola 3)

Há uma visão instrumental, empirista do trabalho com tecnologia educacional. Não se propõe nenhum outro tipo de projeto integrado, em parceria com outras escolas, outros docentes, uma visão linear de produção de conhecimento, portanto, preso a consciência reificada.

Quando questionados sobre 'qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME' percebe-se que o pensamento está preso na possibilidade do uso dos equipamentos. Revelado nos relatos:

Eu acho que ainda falta muita coisa, apesar de a gente ver assim que até no laboratório você trabalha muito com as áreas de conhecimento, utilizando os programas, fazendo pesquisa. Eu tenho que correr muito atrás dos professores em termos de, ah, o que você está trabalhando? O que a gente pode estar pesquisando. Olha tenho tal programa aqui, ta contemplando toda essa área. Então, as vezes eu penso assim que falta conhecimento dos professores, não é tanto a vontade, mas conhecimento do que existe, do que eles podem estar aproveitando.

(Entrevistado 1, escola 7)

Eu assim... eu tento usar da forma que eu acho correta, eu não tive assim nenhuma orientação de como trabalhar, então, eu sempre tento trazer assim um livro da *Internet*, *slides* ou a fazer alguma pesquisa, jogos que eles possam utilizar uma aula pode incluir *DVD* essas coisas, algum filme, algum projetor, sempre tentar auxiliar as aulas, tentar o conteúdo curricular de uma forma diferente daquela só de livro e caderno, eu tenho suado como ferramenta auxiliar. (Entrevistado 5)

A autonomia do professor está relacionada a sua necessidade imediata de planejar as aulas e usar o laboratório, não se faz um estudo amplo junto ao projeto político pedagógico. Como demonstrado pelos estudos de Garcia-Vera quando o trabalho com as novas tecnologias está submetido à lógica de produção capitalista a intenção é encurtar tempo, controle e adaptação. O desenvolvimento do trabalho, em todas as falas está muito mais relacionado à utilização do laboratório e a sua necessidade imediata de ocupar espaço do que pensar numa integração geral com a escola. Seguimos com a reflexão a partir do mesmo questionamento.

Os professores regentes auxiliam o trabalho selecionando os conteúdos a serem trabalhados na informática, além disso, usam dessa tecnologia para organizarem aulas mais atraentes e modernas, como por exemplo: organizam PowerPoint para explicarem conteúdos; vídeos; bem como pesquisas imediatas com o acesso rápido à *internet*. (Entrevistado 9)

A gente propõe... a secretaria é simplesmente mantenedora...porque não existe uma orientação que venha... a gente sabe que é uma ferramenta a mais que está na escola para ser usada de acordo com a proposta pedagógica e o planejamento retirado dos conteúdos registrados, então, é um instrumentos que pode ser vamos dizer, mais lúdicos, para as atividades serem mais reais... (Entrevistados 6)

Não existe contato, então, uma vez que o computador entrou aqui que existe esse espaço, então, é o espaço que tem ser utilizado, mas eu não tenho esse contato, então, na verdade eu nunca tive um chamamento digamos assim, da própria secretaria de educação ou então, uma visita deles para saber o que eu estou trabalhando, como eu estou trabalhando, no que toca ao Núcleo de educação. Única coisa que no projeto político pedagógico está lá constando que nós temos o laboratório de Informática, então, o planejamento dos professores tem o espaço, as aulas, os horários para acontecer essas aulas, então é e acontece, mas agora que tenha um acompanhamento da secretaria do Núcleo, não tem...não existe nunca me perguntaram para mim olha você tem dúvida o que nós podemos te ajudar, a única preocupação é da direção da escola é manter os equipamentos funcionando, através de uma empresa contratada para isso, então, a preocupação é que sempre os equipamentos estejam funcionando. Quem faz a manutenção é uma empresa terceirizada, contratada pela escola e que realiza toda essa parte de manutenção dos equipamentos, mas a preocupação é manter funcionamento, agora nunca ninguém veio perguntar para mim, você está com alguma dificuldade, você sabe mexer com isso? Eu não sei, então, tudo que eu sei é que eu busquei no processo, porque eu tenho muita dificuldade ainda, tem muitas situações ainda no uso dos computadores, inclusive para orientar os alunos, tanto que eu estou fazendo um curso para melhorar, mas porque eu busquei. (Entrevistado 2)

Destaque há que se fazer no argumento acima 'a preocupação é que sempre os equipamentos estejam funcionando'. Isso nos convoca a reflexão marxista da maquinaria,

qual seja, "a máquina é meio para produção de mais-valia" (2010, p. 427). Nessa perspectiva professores se tornam as ferramentas e o computador a maquinaria, inseridos num contexto escolarizado e preso à lógica da produção capitalista, pois quando há a preocupação maior com os equipamentos do que com as pessoas, instala-se aí a reificação das pessoas para servir à produção da mais-valia.

Há uma preocupação do docente em conscientizar os educandos acerca do conteúdo da *Internet*, mas o professor vai aprendendo na prática com os alunos e nas condições de trabalho que lhe são dadas, posto que o seu tempo de trabalho resume-se a repassar informações, não lhe é dado o tempo para análise crítica da realidade concreta, tateando uma coisa ou outra, sem possibilidade de ter um trabalho de capacitação contínua. A reflexão da professora a respeito da instrumentalização do laboratório e fica evidenciado a formação do professor em segundo plano. Evidencia-se, com isso, o foco, o produto, na coisa máquina, no investimento e não no processo de formação humana. Configura-se com isso a reificação da escola, do professor, da tecnologia educacional que está submetida à pura instrumentalização e não na visão da totalidade do processo educacional.

Os professores regentes... então, o que eu sinto assim, o professor em sala de aula e, não todos, mas a gente vê uma grande dificuldade mesmo do professor em trabalhar com a tecnologia. e não digo assim, trabalho mais específico, mas qualquer coisa, eles tem medo de vir de ligar e não funcionar, enfim... então eu estou aqui com esse objetivo, estar auxiliando o professor. Assim, hoje a nossa escola, a gente está trabalhando com metade da turma, então, o professor regente, ele passa o que ele gostaria que fosse trabalhado, mas ele não está acompanhando, ele não vem pra cá acompanhar o trabalho. Então, existe uma relação entre eles e eu, no caso, porque eu sei o que ele quer e que eu trabalho aqui, mas ele mesmo não vem. (Entrevistado 2, escola 3)

A concepção de integração se resume em conversar com outro professor de sala de aula e atender o que desejam que seja feito no laboratório, mesmo sem o professor de sala de aula nem frequentar o ambiente e saber que tipo de atividade pode ser feito, a partir de que *softwares*, etc. A visão presa no sistema conteudista é perceptível em todas as falas, o professor tarefeiro que integra a partir do que já vem fragmentado. É possível identificar nitidamente a liberdade reificada, pois a falsa sensação de liberdade evidenciada nas atividades solitárias do professor no laboratório leva a crer que este tem total liberdade de atuação, quando em si está aplicando tarefas rotineiras e fragmentadas. A concepção conteudista de ensino está longe de uma proposta mais crítica seja em qualquer ambiente. O conteudismo historicamente sempre esteve e está relacionada a uma concepção tradicional tecnicista de escola, portanto, a uma concepção ligada ao modelo de produção capitalista

industrial. Nesta senda, muito embora se tenha implantado ferramentas inovadoras como o computador na escola, a prática pedagógica permanece na inação revolucionária. Reificam-se professor, escola e tecnologia educacional submetendo todos ao modo de produção capitalista.

Para Garcia-Vera (1998) "as novas tecnologias apoiam os valores defendidos pela economia baseada no livre mercado, que busca rentabilizar o tempo, encurtar os processos instrutivos para que os professores possam instruir e informar mais conteúdos".

Não se criam espaços de discussão e integração, de fato, nas escolas, tampouco incentivados ou mediados pela Secretaria de Educação, através de seu departamento específico de tecnologia educacional. A lógica industrial do professor fazedor de tarefas se estende para o trabalho com a Informática na escola, não nenhuma inovação. A fragmentação do conhecimento está, inclusive demonstrada, pelo relato da maioria dos entrevistados, tanto pelo modo como se trabalha com a Informática na escola, como pelo tipo de ferramentas que são escolhidas, os tipos de *softwares*, mais próximos a joguinhos, as demais interfaces que se aproximam muito mais a *softwares* fechados do que a liberdade de criar, pelo próprio aluno e professor. A tecnologia educacional atua com um tipo de formatação de conhecimento para atender a uma perspectiva pedagógica, pelo relato dos professores, mais conteudista do que progressista. Segue na resposta do entrevistado 1, escola 3:

Que nem eu te falei, sempre pergunto o que o professor quer que eu faça no laboratório... é... se ela está... no momento a professora do quinto ano ela está trabalhando história em quadrinho e aqui a gente vai desenvolver uma história em quadrinho também, então, eles vão fazer em casa, imaginar uma história em quadrinho, criar no papel aí eles vão trazer para o laboratório e vão montar aqui no HQ a história, nós vamos imprimir e essa história vai ser depois transformada em texto na sala de aula, então, é sempre um trabalho conjunto.

Ao serem questionados 'Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica' buscamos entender frente ao relato dos entrevistados se despertam para uma visão mais ampla de seu trabalho em função do avanço tecnológico e como isso pode estar relacionado com ao modelo capitalista de produção, mas algumas falas são reveladoras de um pensamento ainda fragmentado:

Trabalho porque tenho a convicção de que a tecnologia está presente no nosso cotidiano em quase todas as coisas e é necessário colocar o nosso aluno em contato com a mesma a fim de conhecer e melhor utilizá-la. (Entrevistado 1, escola 1)

Converge com isso:

É um novo recurso para a gente trabalhar e aprender e para a crianças é uma forma de eles trabalharem, não ficar somente na sala de aula e é uma forma lúdica, a gente põe as atividades de acordo com o nível das crianças. Eu pego mais alfabetização, no caso, primeiro e segundos anos. Eu não sei se eles tem essa visão da importância do trabalho, acho que eles vêm como mais uma ferramenta de complementação à aula deles. É fundamental que hoje a criança tenha contato com essa tecnologia, o mundo como eu falei 'é tecnológico' e a gente tem que cada vez mais colocá-los em contato com o máximo da tecnologia, não só computador, mas enfim, o mundo como um todo. (Entrevistado 2, escola 7)

Muito embora os professores tenham consciência da necessidade de trabalhar com recursos tecnológicos para acompanhar o 'mundo moderno', não despertam para pensar uma alternativa diferente da mera utilização de máquinas na escola. Afirmam que os alunos tem que conhecer novas ferramentas, mas não justificam profundamente para que isso é necessário. Ao que parece revelar, na maioria dos relatos, mais um ufanismo tecnológico do que uma consciência crítica.

A visão sempre empirista do uso da ferramenta, no entanto, o trabalho com Tecnologia educacional, através da Informática na escola configura-se como aula de computador e Oficinas. Não se percebe uma busca mais ampla do trabalho ou a integração com outros projetos na escola, sempre a visão do instrumento. Na maioria das falas está evidente que há uma submissão sempre a curiosidade do aluno, a vontade, ao estímulo que a máquina proporciona diante do olhar atento dos alunos, mas não se percebe nos relatos uma discussão crítica sobre o uso dos computadores na escola. Nem nas práticas relatadas, nem no contexto da estrutura da escola, pois a maioria não oportuniza espaços de discussão acerca da ferramenta, tampouco do avanço tecnológico. Revelado nos relatos abaixo:

Para os alunos é a prática. Eles saem da sala de aula e eles vêm para um ambiente diferente e para eles isso é ótimo. Eles são alunos do integral, eles saem um pouquinho da rotina deles e aqui eles trabalham com o computador, eles têm acesso a um outro tipo de tecnologia, para nós professores isso é muito importante porque a gente vê quando eles se tornam acessível, aquela curiosidade deles, aquela surpresa quando eles vêm alguma coisa que é diferente, do que eles pensavam. Porque a teoria é uma coisa e a prática é outra. Para a escola, qual a importância desse trabalho é uma boa pergunta. É importante porque está dentro lá, no caso, é uma das Oficinas que o integral precisa ter. A aula de Informática é uma Oficina de Ciência e Tecnologia. (Entrevistado 9)

Olha, primeiro que é uma coisa assim de necessidade para todo mundo e hoje as crianças, elas estão muito avançadas. Eles conhecem alguma coisa melhor do que agente assim. Eles sabem lidar com algumas dessas ferramentas melhor do que a gente. Se a gente não tentar transformar as aulas mais atrativas, a gente acaba ficando defasado em relação a eles, porque eles estão bem informados, então, quando vem esse tipo de coisa, acrescenta mais na aula para eles. (Entrevistado 5)

Como destacado por Garcia-Vera (1998): Num futuro, aos estar instalados em seus esquemas e estrutura de pensamento, esses princípios de mercado (materializados em algumas funções da tecnologia) serão parte de suas referências de 'normalidade' nas ações e valores que façam". Posto que quando as novas tecnologias estão 'unicamente' submetidas à lógica capitalista o que resulta disso são projetos tecnológicos bem estruturados, formatados para disciplinar as mentes a pensarem dentro da lógica mercantil sem perceberem a totalidade do processo, quiçá perceberem o estado de alienação que se encontra a escola e seus sujeitos.

A dicotomia da criança bem informada em relação ao professor desinformado, diante da tecnologia. A 'justificativa injustificável' de que a criança é mais capaz e que o adulto não consegue acompanhar. Importante problematizar que tipo de conhecimento, informação a criança adquire constantemente no acesso a rede, porque se for um aprendizado robotizado, a mecanização de repetições de procedimentos já previamente programados pela máquina, não há transformação alguma no aprendizado, apenas estão reproduzindo informações e não obtendo novas ou construindo novas possibilidades. A concepção de educação conteudista pautada no modo de produção industrial e submetida ao capitalismo de mercado, quando crianças têm acesso a muitas mercadorias, mas essas não garantem por si só um desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente além da máquina.

Para os alunos eu acho que vem a contribuir, assim a conta gotas, na aquisição da aprendizagem mesmo, então, os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Eu procuro estar sempre em contato com os professores, conversar para ver o que eles estão trabalhando, se têm alguma sugestão de trabalho aqui na informática que possa realizar com os alunos e então, essa conversa procurando atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Então, a gente trabalha assim com mais sites da *Internet*, alguns jogos educativos, jogos recreativos, que eu consigo porque um diz: - Ah, eu tenho uma coisa interessante aqui! Daí eu analiso, eu vejo se realmente cabe dentro daquela necessidade daquela turma, daquele grupo de alunos, daquele aluno e a gente vai trabalhando assim. Na verdade às cegas é um trabalho feito às cegas, mas via aprendendo na prática mesmo, e procurando em muitos momentos atender realmente a necessidade dos alunos que eles já trazem lá na aula. (Entrevistado 2)

O relato da entrevistada, 'vamos trabalhando às cegas', demonstra consideravelmente um empirismo no trabalho, a mente reificada. Em parte porque o professor não tem apoio - já relatado em vários momentos - para formação, em parte porque a escola não estimula o trabalho e não proporciona momentos de integração, e analisando de outra forma, também, o modo a tecnologia educacional chegou às escolas submeteu a estrutura dessas à reificação contínua, pois pessoas são tratadas como coisas e coisa tem valor acima das pessoas; máquinas têm maior investimento que formação de professores para se utilizarem máquinas.

Fato visível nos documentos consultados sobre o valor atribuído a compra de equipamentos, mas nenhuma referências se faz à formação dos professores. O que resta para o professor é desenvolver um trabalho, do possível ante a estrutura, as condições de trabalho que lhe são apresentadas. Muito embora se exija do professor que seja utilizado o laboratório de Informática, por outro lado não há preocupação alguma da escola de acompanhar e dar o suporte necessário ao trabalho corajoso e solitário de muitos professores. Há exigência, mas não se oportuniza condições de trabalho que ajudem o professor a evoluir em seu trabalho, necessitando esse - professor - atuar praticamente como 'uma ostra em pleno rochedo', é necessário se agarrar frente às turbulências do oceano! Não há consciência e prática revolucionárias, o professor somente vai fazendo o que é possível fazer, sem questionar ou pensar amplamente sobre o seu fazer; um fazedor de tarefas que a estrutura ajuda a manter como está, pois, é de interesse da lógica da produção capitalista não oportunizar tempo para que as pessoas, frente ao trabalho produtivo, possam pensar e agir criticamente.

É possível perceber que a consciência reificada se estende pelo tipo de proposta que a escola pretende desenvolver a partir da concepção que os professores entrevistados demonstram ter. Quando questionados 'Qual a proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional? Existem projetos específicos criados pela escola', pretendeu-se verificar se com isso os professores estão unicamente submetidos aos ditames burocráticos, presos à consciência reificada a partir do modo, possivelmente linear de trabalho com os computadores. Portanto, saber se a escola tem autonomia no trabalho com tecnologia educacional e desenvolve projetos internos e/ou está unicamente subserviente ao sistema hierarquizado e burocrático, a partir das concepções de seus professores.

Na sequência alguns relatos significativos:

A aula no laboratório de Informática faz parte de um projeto que compõe o complexo II da escola, como a escola é integral, e a proposta é: colocar a criança em contato com essa tecnologia e usar dela para complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula. A proposta é utilizá-la como ferramenta para complementação do currículo escolar, porém não há um projeto específico que delimite seu uso. (Entrevistado 1, escola 1)

Corroboram na explicação os entrevistados seguintes:

Eu não sei. Eu sei que a gente trabalha de acordo conforme eles têm aqui já. Seria trabalhar com MicroMundos, que vem pela prefeitura. (Entrevistado 2, escola 7)

É oficina, na realidade a gente está trabalhando o Ler e Pensar esse ano, mas não chega a ser um projeto. Que eu saiba não existe um projeto amplo na escola É um proposta da Escola Oficina de Ciência e Tecnologia. Na realidade todas as escolas integrais têm Ciência e

Enquanto há professores que demonstram estar submetidos à proposta pedagógica da Rede Municipal - mesmo desconhecendo na essência - seus procedimentos se limitam a instrumentalizar as crianças no uso da máquina e atender os encaminhamentos burocráticos da SME. Embora haja escola que já tivesse projeto de Informática educacional desde a sua implantação há um desconhecimento, pela maioria dos entrevistados, de qual proposta ou projeto a escola adota, bem como desconhecem a possibilidade de estar integrado ao projeto político pedagógico. Algumas escolas incluíram em seus projetos pedagógicos o uso das ferramentas tecnológicas, mas isso é desconhecido pela maioria dos professores entrevistados que atuam com a Informática educacional no mesmo espaço. Evidencia-se com isso um processo de alienação do professor que, por certo, assume uma função mais de cumpridor de tarefas do que sujeito histórico. Pudemos identificar que algumas escolas como: a escola III, V, VII, IX, II, X incorporam em seus projetos pedagógicos⁴³⁰ o trabalho com Informática Educacional, dessas seis escolas, algumas possuem um leitura mais ampla, adotando termos como tecnologia e sociedade, visão crítica, e consciência crítica no trabalho com tecnologia educacional, mas não se aprofundam na base teórica, reportando-se ao uso dos meios. Outras apenas discorrem sobre o laboratório de informática, os equipamentos, oficinas, os *softwares* adotados, relacionando o trabalho com tecnologia educacional à estrutura do laboratório, as ferramentas disponíveis unicamente. As demais escolas não incorporam o trabalho com tecnologia educacional no projeto pedagógico. A escola VI entende como mais uma ferramenta e assim aponta, pelo relato dos entrevistados e consulta ao projeto pedagógico, que não precisaria criar um projeto específico para essa temática já que norteia todo o trabalho com as disciplinas. Traz a discussão de tecnologia, especificamente ao trabalho com ferramentas na disciplina e Ciências do Ensino Fundamental.

Seguem-se os relatos:

Existem projetos, mas a gente também tem trabalhado muito com os trabalhos que eles fazem tanto em sala como aqui, para divulgar no Blog da escola, então, a gente procura sempre estar colocando os trabalhos dos alunos não só para divulgação, mas para eles mesmos estarem vendo o que você pode fazer também com tecnologia. A gente tem projetos na área de Ciências, Matemática. Agora com o MicroMundos eu estou fazendo um trabalho de figuras geométricas, eles estão construindo as figuras e partindo dessas figuras estão representando a escola como um todo. E até a ideia que a gente coloca o asno que vem já na capa da agenda esse trabalho que os alunos estão fazendo para eles estarem vendo. (Entrevistado 1, escola 7)

⁴³⁰ Documentos consultados dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas referentes ao ano de 2006 e 2007 e que está em vigor até a presente data. Apêndice 4

Não, não existe um projeto. Então, a proposta da escola são os conteúdos trabalhados em sala de aula que é revisto dentro do laboratório. (Entrevistado 8)

Não conheço, desconheço porque eu entrei esse ano na escola, então, tem muita coisa que eu estou ainda conhecendo da escola. (Entrevistado 5)

A proposta pedagógica está relacionada com a prática interdisciplinar com os conteúdos trabalhados em sala de aula. (Entrevistado 9)

A proposta é utilizá-la como ferramenta para complementação do currículo escolar, porém não há um projeto específico que delimite seu uso. (Entrevistado 2, escola 1)

Não. Eu quando entrei já estava implantado na escola. (Entrevistado 6)

Das 10 escolas pesquisadas e dos 15 entrevistados há destaque para que a maioria das escolas, na ocasião da implantação da Informática, tinha um projeto elaborado especificamente para esse fim⁴³¹, submetendo a base pedagógica aos equipamentos e *softwares* educacionais e sob o auxílio da empresa parceira, somente duas escolas, consideradas mais novas não apresentaram um projeto de Informática educacional na ocasião de nosso encontro e ainda, a maioria dos entrevistados desconhecia totalmente que houvesse um projeto inicial de Informática educacional na escola. Das 10 escolas pesquisadas, pudemos constatar, pelos documentos consultados⁴³², que uma manteve e atualizou o trabalho com informática Educacional desde a ocasião da implantação atualizando as novas ferramentas, mantendo a base teórica integrante do projeto pedagógico. As demais não nos apresentaram qualquer documento que comprovasse um projeto inicial. Identificamos em alguns projetos pedagógicos um pequeno espaço destinado ao uso das novas tecnologias, do uso das ferramentas, mas sem proposta pedagógica ou filosófica que sustente o trabalho com tecnologia educacional e ainda em outras não pudemos identificar, nos dados que as escolas nos forneceram, qualquer referência sobre a tecnologia na escola. Segue-se com as convergências de ideias, percebendo a consciência reificada nos relatos, pois os professores estão focados na concepção linear de trabalho com informática educacional:

Projeto criando... é a gente tenta montar projetos anuais no caso, então, a cada ano que a gente tenta focar o que a gente vai, vai vivenciar, vai trabalhar durante o decorrer do ano. E a escola tem a proposta da criança ter esse acesso livre, livre entre aspas, mas coordenado pela professora. Ta integrado, provavelmente seja... eu não posso te dizer assim, assinar embaixo,

⁴³¹ Documentos consultados do Projeto Digitando o Futuro- 1999/2000, organizado junto com as empresas parceiras, especificamente os projetos da parceria com a empresa Positivo Informática e que corresponde à maioria das escolas pesquisadas.

⁴³² Projeto Político Pedagógico da escola e Projeto de Informática Educacional.

mas provavelmente seja no política pedagógica da escola porque está em todos os setores, então, provavelmente ali esteja especificado o da Informática, porque é uma disciplina que está ali e tem um professor que orienta. (Entrevistado 4)

No projeto da escola, político da escola, a gente tem a informática e... é um item lá do projeto... e disponibilizando uma aula para as crianças, e a gente tem o projeto do Jornal eletrônico e que realmente as crianças utilizam. Na verdade esse projeto é um projeto da secretaria e que a gente dá encaminhamento na escola, assim, a escola ajuda muito... dispõe de alguém para estar aqui... então, eu acredito que é isso aí. (Entrevistado 2, escola 3)

De todas essas questões fica evidente o processo de alienação e a estrutura reificada da escola diante do trabalho com tecnologia educacional, nem professores, nem alunos sabem, exatamente qual a proposta pedagógica adotada e para onde estão, definitivamente caminhando. Embora algumas escolas utilizem em seus projetos pedagógicos termos como, função social da escola, consciência crítica, formação do sujeito integral, democracia, não encontramos nos documentos consultados, qualquer referência, diante do trabalho com Informática educacional, um caminho para o desenvolvimento desses pressupostos filosóficos e epistemológicos adotados.

Pudemos verificar que em alguns projetos pedagógicos há uma forte ênfase à habilidade e competência dos sujeitos, argumento esse em muito adotado pelos pressupostos neoliberais na educação e que não se coadunam com a formação crítica e transformadora, tampouco, de um sujeito histórico revolucionário. Há referência por parte de alguns entrevistados de projetos específicos adotados pela escola, mas em momento algum fica claro que isso está conectado com o projeto pedagógico da escola. A visão fragmentada do trabalho com tecnologia educacional colabora para a manutenção da consciência reificada, da estrutura da reificação, pois os professores que deveriam ser também os sujeitos históricos do processo se submetem unicamente aos ditames burocratizantes e em alguns casos não sabem que projeto e concepção que a escola adota, posto que sem mantém, nessa lógica, como sujeitos reificados. Como descrito no relato abaixo:

Existem projetos específicos criados pela escola, no período da manhã a professora Luciana desenvolve, a tarde não existe projeto... (Entrevistado 1, escola 3)

Ao serem questionados sobre 'Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha?' Pudemos constatar algumas questões referentes a mente presa à concepção linear de ensinar e aprender, em métodos tradicionais, a saber:

Minha função eu acho que é realmente estar colocando esses alunos em contato com a tecnologia e eu trabalho todas as áreas. Trabalho *softwares*, trabalho *Internet* quando precisa, diagramação, até o conhecimento, as redes sociais nós não trabalhamos aqui na escola, mesmo porque eu não vejo grandes construções na idade deles, acho até meio perigoso porque eles são muito inocentes, trabalho do primeiro ano ao quinto ano. No quinto ano pode as redes sociais, mas a gente tenta não focar nisso e explica realmente que aqui é o laboratório educacional, que a gente tem que trabalhar outras atividades não as redes sociais. Mas de modo geral a gente trabalha *softwares* educacionais, abertos fechados que a escola adquiriu na época do laboratório com o Positivo e trabalhamos *softwares free* em geral. Trabalhamos muito com *Lego* e o Jornal Extra-Extra. Entendo minha prática como algo necessário aqueles alunos que não tem contato com a tecnologia (computador) em casa, minha função é colocá-los frente a esta tecnologia e desafios propostos com ela e trabalho várias atividades dentro da web e de *softwares* fechados com conteúdos curriculares específicos. (Entrevistado 1, escola 1)

A minha função é apoiar o professor em sala de aula de uma forma mais lúdica não é? Eu estava trabalhando o projeto Meio Ambiente com figuras, o livro do primeiro ano no caso, na alfabetização, os números. (Entrevistado 7)

Ambos os professores percebem os seus trabalhos como um tipo de mediador entre o conteúdo em sala de aula e o conteúdo específico de um *software* educacional. Colocar os alunos em contato com a tecnologia no entendimento dos professores, é instrumentalizar os educandos para saberem operar um computador em relação ao conteúdo tratado em sala de aula. Não se verifica uma visão ampla acerca do sujeito histórico, aluno ou professor, portanto, a consciência reificada presa, ingênua e fragmentada em que o sujeito somente opera com aquele que contempla o que vem de fora e submete a mente presa às relações capitalistas.

A minha função, no caso, é estar trabalhando com eles toda a parte teórica das tecnologias e também trabalho com eles as atividades teóricas que eles têm em sala, eu trago para cá para eles trabalharem as práticas. A minha função é uma mediadora. (Entrevistado 10)

Eu trabalho com as turmas que vêm no contra-turno, tem aula de Informática toda a semana, então, é uma aula semanal. Só como eu cubro a permanência os alunos sobram somente comigo na aula e a ideia assim é que seria melhor que ficasse um aluno por computador, mas aí quando eu tenho a produção para fazer com eles eu sinto a dificuldade quando eu tenho três, por exemplo, numa máquina. Até dois eu consigo revezar o trabalho quando um está fazendo uma coisa o outro está ajudando de outra forma, mas mais do que dois no computador é inviável e dependendo da produção também às vezes seria um como ideal. , mas ainda a gente está procurando até fazer a divisão, de repente de turmas, para ter a metade da turma vindo para o laboratório metade ficando com a professora, mas isso ainda não foi possível viabilizar. A gente trabalha muito com jogos envolvidos nas áreas de História, Geografia, Ciências, então tem vários programas, são *softwares* educacionais, mas hoje a gente encontra muita coisa na *Internet* em termos de jogos de raciocínio lógico, até a própria máquina de quadrinhos que a gente tem para montar histórias em quadrinhos, então, a gente tem ali para montar histórias em quadrinhos. Então você tem uma gama de atividades que não ficam só nos jogos, hoje eu tenho condições de estar salvando um trabalho do aluno sem precisar necessariamente usar um *Word*, *Power Point* que são programas que pra início, para o aluno iniciar já fica mais difícil. (Entrevistado 1, escola 7)

A maioria dos entrevistados entende que atua como um mediador, destacam ter essa autonomia. Essa visão de mediador entre recursos tecnológicos, conteúdo de sala de aula pode

lhes possibilitar superar uma visão linear de ensino tradicional, não fosse estar pautada numa concepção do professor que repassa informações.

Percebe-se aqui um tipo, possivelmente, de sujeito histórico que trataremos mais à frente, mas ainda não revolucionário. O relato dos professores traz uma superação na ideia tradicional do professor e que com a entrada dos recursos tecnológicos na escola pode ser questionado e transformado ainda mais essa posição, mas ainda é muito incipiente para poder afirmar que a escola é inovadora a partir da incorporação da informática no ensino, pois ainda se percebe muito a ideia de fazedores de tarefas, de cumpridores de determinantes burocráticos. Não se percebe em nenhum relato que o professor criou algo inovador a partir do diálogo com as turmas, a partir da relação com a comunidade mediado pelas ferramentas tecnológicas. Parece-nos uma possibilidade mais revolucionista⁴³³ (mudança passiva, revolução passiva), assim reprodutivista, do que revolucionária e transformadora. Há nisso tudo, indicadores incipientes e contra-hegemônicos dentro da escola, mas ainda não uma superação do modo tradicional e fragmentado de desenvolver aulas. A escola ainda está presa ao método e técnicas tradicionais de ensinar e aprender, mesmo incorporando avançados equipamentos tecnológicos. Numa analogia às categorias lukacsiana, ‘a mente está presa à consciência reificada’, não se consegue ir além da aparência ferramenta. Seguem os relatos:

A gente trabalha muito... as atividades trabalhadas aqui tem muito... bem educacionalmente, então a gente trabalha...tanto é que o site que eu pude trabalhar com eles é o da Federal, então é um que tem, a gente trabalha mais a Língua Portuguesa, a Matemática, só de Ciências e Geografia é decidido pelo professor porque é uma coisa mais ampla, que a gente acaba não encontrando no site com esses tipos de jogos. Então, é o aprender brincando nos jogos. Eu acho que é para ver eles num mundo mais virtual sabe. Se esse aprender não é aprender só no papel, que ele tem uma forma muito ampla de contar com os jogos, que ele pode estar aprendendo. Não é só aqueles joguinhos do Frajola assim, mas dentro do jogo educacional eles podem estar aprendendo, que não precisa ser um jogo fora dele para ele aprender. É um jogo mais voltado para a educação mesmo, para o aprender e que ele não tem a questão da violência porque eu acho que jogos assim são muito violentos e dessa forma que a gente trabalha aqui eu vejo assim que eles voltam a ser crianças, que eles tem que ser, até mesmo os alunos do 5º ano, eles vão jogar a tabuada, eles ficam assim maravilhados, é uma coisa assim... tanto é que você não escuta um barulho aqui dentro, então eles ficam fascinados por mais que seja tabuada. Um jeito diferente de aprender. (Entrevistado 8)

Fica evidente na maioria das falas um esforço permanente dos professores, mas a estrutura burocratizante, a concepção de ensino e aprendizagem fixados na fragmentação da ciência, na consciência burguesa e reificada, impedem, de pensar práticas além do uso rotineiro de equipamentos avançados. Atualizam-se máquinas, mas a mente ainda está presa

⁴³³ O termo adotado por Gramsci nos Escritos Políticos demonstra ser uma ação reprodutivista, ou seja, mudança de aparência, ou verniz de mudança para as coisas se manterem como já estavam.

numa concepção fragmentada de ensinar e aprender, fruto de uma concepção industrial de escola que, por sua vez, está presa aos ditames da produção capitalista.

Eu ainda uso pouco, eu acredito que uso pouco, mas assim eu penso que dá para trazer vídeos, por exemplo, pesquisa, que eles façam pesquisas sobre o assunto que a gente vai trabalhar. Eu gosto muito de trabalhar com Literatura, então, a gente gosta de trabalhar com pesquisa de história na *Internet*, slides, trabalho mais nesse sentido assim. Pesquiso mesmo mais ferramentas para auxiliar no conteúdo que eu vou trabalhar. (Entrevistado 5)

A prática é sempre a partir do que o conteúdo do *softwares* e da sala de aula oportunizam. Não há em nenhum relato uma prática diferente disso. O invólucro reificado fica mais evidente ainda quando se instalam equipamentos mais avançados nas escolas, resultados de um complexo avanço tecnológico, mas ainda não se permite enxergar além das máquinas. Percebe-se pela maioria dos relatos o foco primeiro nos recursos, a instrumentalização a partir do conteúdo dos recursos tecnológicos.

Entendo minha prática como algo necessário aqueles alunos que não têm contato com a tecnologia (computador) em casa, minha função é colocá-los frente a esta tecnologia e desafios propostos com ela e trabalho várias atividades dentro da web e de *softwares* fechados com conteúdos curriculares específicos. (Entrevistado 2, escola 1)

Quando eles estão nos joguinhos somos mediadoras só cuidando. Quando é apresentação daí eu faço a aula mesmo, eu apresento para eles. Eles podem discutir durante a apresentação, conversamos durante a apresentação, mas eu faço uma apresentação mesmo daquilo que a gente está discutindo, eu vou passando os slides e conversando com eles. Normalmente eles já tiveram aula em sala, teórica, e daí eles têm aqui subsídios para conversar também, mas no geral eu uso a apresentação mesmo. (Entrevistados 6)

Vou ser bem sincera para você é... eu acho que tenho muito o que aprender para poder ensinar, então, na verdade eu estou com os alunos aprendendo junto com eles aqui. E... já descobri muito, aprendi muito porque eu tenho que ir atrás, então, se o meu trabalho aqui é atender os alunos dentro das necessidades deles, junto com os conteúdos que são trabalhados em sala de aula, então, que tenho que pesquisar, eu tenho que correr atrás, eu tenho que conseguir material, eu tenho que trazer um diferencial para eles. Porque eles têm que chegar aqui e ver que tem que chegar aqui e ver que tem alguma coisa diferente da sala de aula porque se a professora trabalha com um conteúdo em sala de aula e eu venho aqui e só uso o computador, só porque é o computador e eles vão fazer igual a sala de aula, então, perde o objetivo. Meu papel seria mediar essa aprendizagem de uma forma diferente, de uma forma mais prazerosa, de uma forma mais agradável, que chame mais a atenção do aluno, então, ou seja, melhorar essa aprendizagem, não é nem melhorar, ampliar a aprendizagem, mas com o uso do computador. (Entrevistado 2)

É perceptível, contudo, pela maioria dos relatos, o esforço grande que os professores empregam para desenvolver suas atividades no laboratório com as crianças. No entanto, a autonomia docente está diretamente relacionada a necessidade de resolver as situações concretas e que estão, a totalidade dos entrevistados, 'sozinhos' nessa empreitada, exigindo deles um esforço além do conteúdo de sala de aula. Uma capacidade de romperem com suas

práticas pedagógicas tradicionais, pois os alunos têm uma facilidade grande no domínio da máquina e do conteúdo interativo proporcionado pela interface dos *softwares*. Portanto, sua autonomia exige um esforço extra e que aqui poderemos identificar como um sinal de mediação tecnológica, pois o professor vai encontrando alternativas junto com os alunos para direcionar o trabalho a partir do conteúdo de sala de aula.

A mediação tecnológica que é impulsionada pela necessidade emergente do professor 'ter o que fazer' no ambiente e poder interagir com os educandos que já têm muita afinidade com as máquinas. Uma mediação tecnológica que está muito mais relacionada com o diálogo aluno-conteúdo-máquina, no entanto, uma mediação tecnológica com vistas a uma perspectiva crítica do trabalho com a tecnologia educacional e que aqui estamos propondo refletir, a partir de uma base histórico-crítica da tecnologia educacional, não encontramos ainda no relato de todos os entrevistados.

Minha prática pedagógica... na verdade seria mesmo como professora do laboratório de informática mesmo, quando eles vão na verdade, que eles precisam de qualquer coisa, qualquer trabalho, eu pego e pesquiso, eu faço todo o processo, toda a metodologia, todo o encaminhamento eu que realizo e quando eles estão lá na Informática eu que faço o trabalho. Eu acredito que como regente, professora regente, porque na verdade eu não deixo de ser a regente porque lá que dá as ordens na verdade entre aspas... seria eu porque as professoras só ficam ali às vezes ou percebendo, visualizado, participando às vezes, mas existem as professoras que colaboram, mas são pouco. Eu trabalho atividades seria... na verdade continuidade de alfabetização, dificuldades ortográficas que eu trabalho bastante na língua portuguesa é... eu tento também buscar atividades relacionadas à literatura... atividades relacionadas ao que o professor trabalha em sala, todas são... em matemática, quantidade e cálculo, agora eu tenho encontrado alguns *softwares* que além de trabalhar só aquela parte mecânica na verdade que seria mais tradicional é... na segunda fase do *softwares* vamos supor é um tipo de videogame, mas enfocando aquele assunto, não desvinculando aquele assunto. Eu faço a pesquisa, na verdade a escola investiu bastante no início em *softwares*, mas agora de um tempo para cá, não sei se houve verba ou não alguma coisa assim, daí parou, daí eu fui atrás, eu procuro bastante jogos na *Internet*, que são jogos educativos, são páginas de jogos educativos mesmo e... às vezes consigo alguns *softwares* assim por alguém, troca. (Entrevistado 4)

A maioria dos relatos demonstra claramente o esforço grande que os professores empregam para desenvolver suas atividades no laboratório com as crianças. Convergem ainda os relatos:

Então, assim a minha função é estar disponibilizando aos alunos a tecnologia para que eles aprendam, para que eles, para a construção do conhecimento, então, eu penso muito nisso assim, eu gosto muito de trabalhar questões de construção do próprio aluno, por isso eu gosto muito de utilizar a linguagem Logo e do Jornal porque eles estão produzindo, eles vão atrás, buscam informações e eu estou aqui mediação aí. As minhas aulas, geralmente elas são mais em cima de construção e de pesquisa, mas não exclui também lá os joguinhos que eles gostam, mas sempre dentro de uma proposta pedagógica, não só o jogo pelo jogo. Então, assim, atividades que eles utilizem aqui que vai dar algum auxílio em sala de aula, então, a produção de texto, uma re-escrita, joguinhos assim de tabuada, para depois eles também

usarem em sala de aula. (Entrevistado 2, escola 3)

Ao criar um processo ensino e aprendizagem, o que ocorre em sala de aula...sempre com... em diálogo com as professoras, verificando quais são as necessidades apresentadas em sala para auxiliar no processo que ocorre em sala de aula. lembrando sempre que o laboratório não é só também, só para isso... é uma aula específica, em que as crianças vão desenvolver habilidades referentes ali a máquina, vão aprender utilizar o teclado, como movimentar o mouse, como abrir os programas, como também é uma aula específica, mas que pode auxiliar o processo em sala dependendo do plano de aula. (Entrevistado 1, escola 3)

Quando os professores são questionados acerca de 'Quais as dificuldades encontradas no trabalho com a tecnologia educacional e quais os avanços?' observamos a continuidade da presença da consciência reificada, pois destacam ser a maior dificuldade a questão instrumental e pouco ou nada se fala sobre a relação proposta pedagógica e tecnologia educacional na escola, fica evidente uma ausência de visão de totalidade e um pensamento preso nos instrumentos, pois até os avanços estão limitados na ideia das máquinas modernas e espaços bem estruturados:

Acho que a maior dificuldade é manter o laboratório trabalhando. Porque o custo é relativamente alto, as nossas máquinas não são máquinas novas, são máquinas de 2007 e monitores de 98, então, na medida do possível tudo funciona, mas assim, a verba é restrita. Eu acho assim, o cuidado em ensinar que é um bem público. Também, no projeto Comunidade-Escola o laboratório fica aberto aos sábados. A principal dificuldade é manter um laboratório funcionando na questão equipamentos, os avanços, acredito que seja a liberdade de planejar e buscar diferentes atividades para realizar com os alunos. (Entrevistado 1, escola 1)

As dificuldades como eu te falei, a sala é pequena, são 7 computadores, a gente vem com 30 a 35 alunos e aí muitas vezes, dependendo, tumultua bastante, então às vezes é complicado porque cada um, logicamente, quer ficar na frente de um computador sozinho e muitas vezes têm que sentar em dupla. Tem um trabalho antes com eles para que trabalhem em dupla e renda para que eles consigam trabalhar em dupla, porque muitas vezes, agora que estamos somente com o quarto ano é tranquilo, mas terceiro ano, segundo ano, nossa!! A turma é grande e quando tocavam de dois no computador não dava certo, porque quando um pegava o mouse não largava o mouse. Falta de computador, então, isso aí, uma sala maior com 30 computadores seria o ideal. (Entrevistado 10)

As dificuldades apontadas pela maioria dos professores são: Questões técnicas do uso dos equipamentos; Questões de formação docente e falta de incentivo e acompanhamentos por parte da direção ou Secretaria Municipal; Problemas com manutenção dos equipamentos. Seus argumentos estão sempre pautados numa visão instrumental. Nenhum dos entrevistados aponta como maior dificuldade ainda não terem clareza do projeto de tecnologia educacional que a escola pretende desenvolver e isso como impedimento de desenvolver um trabalho pedagógico mais claro. Percebe-se com isso que o trabalho com tecnologia se reifica cada vez mais, as escolas vão se equipando, mas o trabalho está direcionado a partir das possibilidades dos equipamentos, e não das pessoas. Podemos aferir que a mesma lógica do trabalho de

produção em massa, no modo de produção capitalista se revela no trabalho com Informática educacional nas escolas, o foco está mais na mercadoria, do que no processo, nas pessoas. A mercadoria computador recebe um status de pessoa e as pessoas são os instrumentos. O mundo invertido apontado em Marx se revela nas relações singulares no interior da escola. A reificação se intensifica pela concepção da tecnologia e da tecnologia inerente e presas a uma ideia unicamente de submissão aos seus recursos, desconstituindo os sujeitos da possibilidade de serem agentes de transformação, pois se adaptam às condições pré-definidas.

As dificuldades que a gente tem, principalmente, seria na hora de salvar os trabalhos dos alunos quando eu tenho mais de dois na máquina. E os avanços é que a gente está cada vez mais tendo mais sites interativos que a gente consegue trabalhar de uma maneira bem diferente assim que não fica só voltado para o *software* educacional como a gente tinha antigamente. Até o ano passado a gente tinha muito *software* que já não rodavam mais por serem de *Windows 98*, então, já no *Windows XP* já não roda mais. Então muita coisa a gente perdeu, mas a gente ganhou por outro lado com o avanço da *Internet*. (Entrevistado 1, escola 7)

Olha, as dificuldades é que os professores ainda não têm o conhecimento para lidar com essa ferramenta ainda, a gente conhece mais o que precisa, aquela coisa, quando a gente tem a necessidade é que a gente aprende se virar. Ainda falta cursos, acaba tendo somente cursos para professor da Informática, mas os outros também usam e não têm curso em *softwares* para trabalhar com os alunos, mas eu não conheço, eu não sei usar. Então ainda nós precisamos disso para enriquecer as nossas aulas. (Entrevistado 5)

Trabalhamos bastante este ano buscando pelo *Google*, descobrindo sites, instalando programas e conseguimos resolver tudo de maneira prática e dinâmica. Acredito que só necessitamos de aumentar a velocidade dos computadores para completar o download com maior rapidez, pois este ano a escola adquiriu um home theater para o laboratório de informática. As aulas se tornaram muito mais atraentes para os alunos. (Entrevistado 9)

A principal dificuldade é manter um laboratório funcionando na questão equipamentos, os avanços, acredito que seja a liberdade de planejar e buscar diferentes atividades para realizar com os alunos. (Entrevistado 2, escola 1)

Bom, a maior dificuldade que eu percebo, no meu caso, é a falta de conhecimento com as tecnologias. Então, eu acho que isso empobrece muito as aulas. Então, se eu tivesse mais conhecimento... a falta do meu conhecimento, porque os alunos vem com ânsia de aprender, então, eles querem sempre mais. Tem coisas assim que eu percebo que tem coisas que eu poderia trabalhar com eles, mas que eu não trabalho porque eu também não tenho o domínio, embora eu esteja agora buscando isso. Então, eu acho que o trabalho poderia ser melhorado a partir do momento que a gente tivesse um assessoramento, tivesse até uma cobrança melhor por parte da escola, da própria Secretaria, do próprio Núcleo. Um investimento, que se desse mais importância para esse espaço. Na verdade isso aqui é um espaço ... me dá impressão que é um espaço para justificar que é algo mais que foi colocado na escola, mas não é um espaço valorizado ainda para os alunos. (Entrevistado 2)

À luz da afirmação do entrevistado 2 '... me dá impressão que é um espaço para justificar que é algo mais que foi colocado na escola, mas não é um espaço valorizado ainda para os alunos', entendemos que justifica-se o investimento na coisa computador que, por sua vez, poderia justificar o gasto público realizado para instrumentalizar as escolas frente às

novas tecnologias, como um verniz de aparência, mas tudo ainda, fica na superficialidade do trabalho pedagógico, porque, conscientemente como também ressalta o professor, 'tudo poderia ser melhorado'. Percebe-se que a falta de conhecimento com a tecnologia também é resultado da falta de um programa de formação contínua junto aos professores. Estes são direcionados a trabalhar com o laboratório de informática, uns porque tem afinidade, o que podemos aferir que é a maioria, outro porque a escola o direcionou eles nesse espaço porque não tinha outro a oferecer. Em todos os relatos é perceptível que as escolas ainda estão presas a ideia do trabalho com tecnologia educacional, a partir do uso do computador, ora como aula especial de Informática, ora como atividade complementar ao trabalho em sala de aula. Fragmentam-se os espaços e os sujeitos nos espaços. Condicionam-se os sujeitos a pensar que a única forma de trabalhar com a Informática seja na atividade externa à sala de aula, não se pensa e não se mostra na prática - pelo relato de todos os entrevistados - que há uma integração, mas uma extensão de conteúdos de um espaço para o outro. Integração pressupõe, sobretudo, romper com a visão de que o laboratório de informática é um espaço e a sala de aula é outro. Que no laboratório de Informática o professor propõe atividades interessantes ao gosto dos alunos e que nem sempre ocorre em sala de aula. Divide-se professores e suas práticas pedagógicas na mesma lógica que divide-se o processo de produção, sem proporcionar aos sujeitos envolvidos uma possibilidade de pensar a totalidade do processo. Nesse aspecto cabe lembrar a coisidade atribuída ao trabalhador, no caso aqui pesquisado, o professor, no sentido que Marx esclarece:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais a riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata que mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas [...] aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80)

O modo de produção industrial que se pode identificar no seio do trabalho pedagógico ainda revela que o modo de pensar de seus sujeitos está condicionado ao modo burguês e reificado. A sala de aula não pode ser pensada já integrada no laboratório e vice-versa, pois requer romper, consideravelmente, com práticas pedagógicas e uma estrutura que se mantém *ad eternum* nas escolas, como se o formato de sala de aula somente pudesse ser pensado ainda até hoje, a partir de uma perspectiva tradicional de ensinar e aprender. Não se verifica em nenhuma das falas uma dificuldade grande em pensar uma escola tradicional imersa no

processo tecnológico com ferramentas que rompem o diálogo, as paredes da escola. O tipo de estrutura da escola, presa ainda a consciência reificada e a estrutura da reificação impede que seus sujeitos possam pensar e agir além da ferramenta. Sujeitos são as máquinas de pensar a escola, mas a partir de uma perspectiva linear e fragmentada ainda, mesmo com ferramentas que proporcionem desenvolver trabalhos além da forma tradicional, o que se verificam são experiências de reprodução da escola tradicional e tecnicista com uma ferramenta mais avançada. As falas são reveladoras em vários aspectos.

Olha, existe algumas dificuldades... porque eu falo assim que no laboratório de Informática ele é cheio de altos e baixos, porque às vezes vem e reclama para mim, mas não funcionou no final de semana, pois é, a máquina ela liga quando ela quer, não é quando a gente quer, eu digo assim: - nunca aconteceu na sua casa? Eu pego exemplo, tem que ser bem calmo, bem tranquilo, eu pego exemplo, nunca aconteceu na tua casa de você deixar um tempo desligado o computador e daí quando você foi ligar não funcionar. Ah! É aconteceu! Daí eu falei assim: - Pois, é aqui também acontece. Então, as vezes eu deixo todo o laboratório funcionando na semana toda, ok, daí eu passo um relatório para os professores do comunidade-escola⁴³⁴. Daí chega depois do final de semana, vem a crítica, a reclamação. Não funciona, porque estamos com 8, 10 máquinas sem funcionar, não sei o quê, como que pode isso? Daí vão repassando isso à coordenadoria lá. Daí o que acontece, essas são dificuldades porquê? Na verdade a única dificuldade é essa é a gente não poder 100% com a máquina, a gente saber que a máquina também falha e bastante. Então é esse o problema que eu encontro, técnico, porque às vezes funciona, às vezes não funciona, às vezes porque muda de temperatura, às vezes porque tem muita humidade, mas com relação à escola, a escola eu não posso dizer de... porque qualquer coisinha que acontece e eu falo com a direção é... é resolvido o problema, elas nunca pegaram e falaram assim, vai ficar desligado assim, isso nunca aconteceu. (Entrevistado 4)

Uma dificuldade que eu sinto assim, até o ano passado o professor vinha para o laboratório, então, esse ano a gente teve essa mudança, metade da turma vem comigo, metade fica com o professor. Então, assim é uma dificuldade por quê? Porque você não consegue às vezes com dezoito máquinas atender todo mundo e o professor aqui, ele trabalhando em equipe, em dupla, às vezes rendia um pouco mais dependendo da atividade porque eles estão ali trocando ideias, informações e agora a gente não tem mais isso. Por outro lado a gente trabalha individual, aquele aluninho e que às vezes fica com mais assim, tem um receio lá de trabalho com o computador, agora ele não tem escapatória, ele tem que ir, tem que mexer e daí gente vê vários avanços. E assim, o que eu acho de avanços que você falou ali é a possibilidade deles estarem usando o laboratório, eu acredito assim, se não tivesse um professor específico aqui, muitos não viriam para laboratório, muitos alunos não teriam a oportunidade de conhecer mais um ferramenta, uma novidade. (Entrevistado 2, escola 3)

A lentidão no acesso à *Internet*. não tenho um curso específico, até agora eu não fiz nenhum curso, sempre to de olho, mas não tem, poucos computadores, eu acho que teria que ter um para cada criança é um mínimo, no laboratório de informática, só, o que eu vejo é só... ainda que aqui o laboratório é excelente, mas deveria ter mais computadores. Avanços? Poxa, desde que eu comecei eu acho que hoje tem aula de Informática, eles vêm a importância da aula de informática. Existe a percepção de que pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem, eu acredito que há um tempo atrás era só um momento de brincadeira, porque agora fica visível essa importância no processo... (Entrevistado 1, escola 3)

Os avanços são dimensionados à luz da incorporação das novas ferramentas que a escola se adaptando e que essas, possivelmente, pelo relato dos entrevistado, oportunizam

⁴³⁴ Um projeto em parceria público-privado

práticas diferenciadas, mas as práticas diferenciadas nunca são relatadas a partir dos sujeitos da prática, unicamente dos conteúdos atribuídos das ferramentas. Há, nesse caso uma inversão de papéis, máquinas decidem o trabalho pedagógico, pois isso está contido no conteúdo de cada *software*, em outras palavras, as aulas são pensadas em relação ao conteúdo do *software* integralmente, numa aceitação total do conteúdo, nunca de sua problematização. Nenhum professor levanta essa possibilidade, qual seja, de trabalharem criticamente o conteúdos dos *softwares* a partir do questionamento do próprio conteúdo da ferramenta. Podemos aferir com isso, que se mantém o tipo de sujeito reificado e consciência reificada na coisa computador e ferramentas, pois há um certo imediatismo, empirismo no comportamento do professor ante o uso dos computadores. Lembrando que a coisa, em Marx, é a exteriorização da consciência do ser humano que deposita mais vida no objeto, no produto de sua criação do que em seu próprio ato de criar, conferindo ao objeto uma vida peculiar que, posteriormente, é transformado em mercadoria e conjuntamente o ser humano exteriorizado, alienado é também transformado em coisa; em Marx o conceito de coisa se relaciona diretamente à explicação da reificação.

Quando o ser humano assume um mero comportamento contemplativo e analogia disso é a do operário em relação à máquina, como afirma Lukács (2003, p.219): “que ele serve e observa, e cujo funcionamento ele controla enquanto observa”, por certo, depreende-se disso que o professor quando usa o computador pode estar submetido ao poder da máquina, da ferramenta sobre o comportamento do ser. Marx ainda ressalta que quando a mercadoria tem valor acima do ser humano resulta disso que todo o processo de trabalho está reificado. Muito embora haja argumentos no relato dos entrevistados, da função de mediação do professor ante o trabalho com a Informática, o que se questiona com isso é que a dependência das atividades unicamente fornecidas pela plataforma, pelos *softwares* vai definindo, sem se perceber, - o professor - ‘o que fazer’ ou casos quando, no próprio relato de um professor ‘vamos trabalhando às cegas’. Por outro lado, podemos aferir que também os professores não tem opções diferentes do que lhes é oferecido no ambiente de trabalho, um único tipo de plataforma, *softwares* específicos e ferramentas da *Internet*. Não há diferentes referências para que o professor possa pensar dialeticamente, ou seja, diferentes possibilidades de trabalho com diferentes ferramentas tecnológicas. Isso é bem visível no histórico de implantação da Informática nas escolas, quando a Secretaria Municipal opta por oferecer às escolas, através de empresas, um único tipo de plataforma e as escolas, sem muitas opções seguem o ritmo

determinado. Na ocasião da implantação da Informática educacional, pelo relato dos entrevistados, bem como, os documentos consultados da SME é possível conferir o treinamento contínuo, aperfeiçoamento realizado na linguagem *Logo*, um tipo de linguagem de programação, considerada aberta, mas que está ainda direcionada ao pensamento cognitivo lógico matemático ou a lógica formal, como refletimos em capítulo anterior a partir dos pressupostos de Roszac (1994). Urge problematizar e analisar criticamente, também, a utilização contínua de um padrão de ferramenta tecnológica a partir da opção de um tipo específico de *software*.

Lembrando que em Lukács o homem na sociedade capitalista encontra-se diante da realidade “feita” – por si mesmo (enquanto classe) -, como se estivesse em frente a uma “natureza”, cuja essência lhe é estranha; está entregue sem resistência as suas “leis”, e sua atividade consiste apenas na utilização para seu proveito (egoísta) do cumprimento forçado das leis individuais. Mas mesmo nessa “atividade”, permanece – pela própria natureza da situação – objeto e não sujeito dos acontecimentos. Isto posto, a realidade dos professores nas escolas municipais descreve claramente essa questão tão enfatizada em Lukács que traz na raiz teórica o pensamento de Marx, pois na medida em que produz submetido ao sistema de produção capitalista, mais o trabalhador se despe de sua identidade conferindo identidade às coisas, que vão definindo, como se tivessem poder e vida próprias independente do homem, o ritmo de produção e a expropriação da efetivação do trabalho. Retomamos Marx:

... o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento [...] que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 81)

Seguindo com a reflexão sobre a consciência reificada, encontramos nas respostas ao questionamento ' O que representa o laboratório de Informática na escola e o uso do computador no ensino? Qual é o papel na escola?' outras convergências, a saber:

O laboratório na escola representa um momento muito prazeroso para os alunos, ao mesmo tempo em que utilizamos atividades para reforçar conteúdos curriculares ou mesmo para enriquecer conhecimentos dos mesmos e acredito que este seja o verdadeiro papel dele enquanto instituição de ensino. (Entrevistado 1, escola 1)

É um meio a mais de estar passando informação para eles terem um conteúdo mais amplo do que é trabalhando em sala de aula. (Entrevistado 10)

Eu acho que o papel da escola é imprescindível assim para, até para ter mais um laboratório, eu tenho brigado, para que os professores possam subir com a suas turmas, prá que pudesse utilizar esse laboratório para fazer pesquisa também, por que uma coisa que a gente vê é assim, o interesse deles é tão grande e a gente tem tanta coisa para trabalhar na Informática que poderiam ter mais aulas ao invés de uma só por semana, eu poderia ter mais momentos com eles que daria para fazer muitas outras coisas. (Entrevistado 1, escola 7)

O laboratório na escola não é visto como um espaço de superação de uma condição social dos alunos para uma possibilidade de emancipação perante o acesso à informação, mas ainda é visto como uma atividade corriqueira e conteudista, portanto, presa a uma pedagogia tecnicista. O trabalho da Informática na escola é sempre direcionado ao uso instrumental do laboratório de Informática e a intenção de estender às aulas sem uma base pedagógica crítica e que dialogue com o projeto político pedagógica, fica visível.

Corroborando com os relatos anteriores:

Acho que é informar, não só por dentro do educacional⁴³⁵, mas questão do *bullying* também dentro da escola, mas também tudo em cima dos sites educacionais ou algum outro site que trazia os trabalhos, então é informação, além de educar, ensinar, é informar o que está acontecendo lá fora também. (Entrevistado 8)

Eu acho assim uma ferramenta que veio para ajudar os professores, mas que a gente ainda está... nós estamos no processo de alfabetização ainda... igual as crianças...a gente poderia utilizar mais, a gente não conhece muita coisa, eu por exemplo, tem professores que conhecem mais, que usam mais, eu ainda tenho bastante dificuldade, eu uso bem o básico mesmo. (Entrevistado 5)

O trabalho com tecnologia educacional assume uma função de 'informar', em nenhum relato observações os termos, problematizar, conscientizar e visão crítica como encontramos em alguns projetos político pedagógicos nas escolas envolvidas. Muito embora em alguns projetos político pedagógicos encontramos a contradição de uso de termos como consciência crítica junto com termos como 'aprender a aprender', com base nos pressupostos da UNESCO, cabe aqui, uma breve reflexão a respeito dessa questão e tomamos com isso os argumentos de Duarte (2009) a respeito da dissonância ou apropriações indevidas no ideário pedagógico contemporâneo de termos como aprender a aprender como pressuposto construtivista, quando, ao final, está preso a uma apropriação neoliberal e pós-moderno da teoria vigotskiana. Assim descreve Duarte:

meu ponto de discordância reside na valorização, contida no 'aprender a aprender', das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza pela transmissão de conhecimentos por outras pessoas. (DUARTE, 2009, p. 66)

⁴³⁵ Um tipo de *site* de pesquisa educacional em parceria com empresa privada.

Nesses termos, a opção em determinados *softwares* educacionais e o modo como se trabalha no laboratório de informática, pode, por conseguinte, reforçar a ideia de aprendizado individual, retirando a possibilidade de pensar coletivamente o trabalho com os alunos e, por certo, com os professores. Há que se aprofundar nessa discussão.

Observa-se com isso, uma dissonância entre projeto pedagógico da escola, proposta da Secretaria Municipal de Educação e prática dos professores. A fragmentação do trabalho em torno da tecnologia nos leva a identificar, ainda mais, que a estrutura reificada e como se consolida, favorece a fossilização da perspectiva do trabalho separado do fazer, pensar e agir. Não há uma preocupação, em todas as falas, a função maior da tecnologia educacional no processo educacional, o sistema como assim se define e demonstra ter na fala dos entrevistados, facilita a manutenção da reprodução dos conceitos determinados de submissão e não superação.

O laboratório de informática na escola é um grande componente da prática pedagógica do professor, bem como um grande recurso de ensino e atualização. É instrumento de inserção social. (Entrevistado 9)

É uma coisa que está inserida, não tem nem como se imaginar hoje, já faz parte. Ele já está contextualizado, já está integrante, não é uma coisa que tão novidade. É um instrumento de trabalho, começou a se naturalizar. (Entrevistados 6)

Eu acho que é um diferencial... eu acho que o papel da escola seria dar mais importância para o espaço, de repente, pedir junto a Secretaria de educação um assessoramento, porque como tem na biblioteca, eles sempre estão em curso, também na informática eu poderia passar por curso dentro das necessidades realmente da escola, dos alunos, da escola. Então, infelizmente não existe ainda essa política. (Entrevistado 2)

Não encontramos em nenhum relato uma perspectiva que aproxime de um rompimento com o ensino tradicional adotado em todas as escolas, muito embora, em seus projetos pedagógicos, alguns termos adotados dão conotação de inovação frente às novas tecnologias, mas no trabalho cotidiano do professor resulta que o laboratório é um grande espaço de reprodução do que já se faz em sala de aula, nada diferente disso, mantém a ideia do professor de aula especial ou professor de informática, ou o professor isolado no laboratório. Seguem outros relatos:

Eu acredito que seria sempre tentar manter em ordem, qualquer laboratório que se tivesse, seja grande ou seja pequeno, mas também ter alguém ali, porque aqui a escola tenta manter um professor lá, porquê? Prá poder funcionar, porque já ocorreu de, Ah! Essa semana você não vai poder ficar aqui! Porque tava faltando professor, estava faltando isso. [...] o que

acontece, já pára de funcionar as máquinas, os professores já ficam sem estímulo nenhum, sem vontade e acabam não indo. Achando assim, eu vou ter que chegar lá, ligar a máquina, procurar alguma coisa, deixar tudo prontinho e daí começar a aula, então, o que acontece, por causa disso...então, eu acho que ter um profissional dentro do laboratório é essencial, eu acredito que seria ideal porque daí fica responsável por aquele local. A gente sabe onde uma pessoa coloca a mão é uma coisa, agora onde 500 colocam a mão a gente não vai saber o que aconteceu com a máquina, se ela apagou de repente ou se ela, alguma coisa aconteceu técnica ou elétrica ou qualquer coisa assim. (Entrevistado 4)

Análise da consciência reificada segue no questionamento de 'Que contribuições a TE, Informática educacional na escola traz à sociedade?' Percebemos algumas reflexões contraditórias, mas reveladoras, a saber:

É uma faca de dois gumes. A informática tanto pode ajudar, tanto dentro da escola como fora, mas também ela pode destruir. Eu acho que é bem amplo porque tem gente para tudo ou pra informar ou para destruir. Então eu acho que saindo daqui com essa informação eu acho que a gente está abrangendo uma parte da população. Se todo mundo fizer isso eu acho que a gente vai encaminhar essas crianças com uso adequado dentro dessas tecnologias. Eu acho que é uma criança mais consciente para discernir o certo do errado. Eu acho que é mais ou menos por aí. (Entrevistado 8)

Eu acho que ele ajuda acelerar todos os processos. Traz informação, ajuda a despertar interesse para algumas coisas dos alunos, auxiliar os professores nas ferramentas de trabalho, não só preparar material, como nas aulas dele. (Entrevistado 5)

O aluno demonstra grande interesse em buscar informações através desse recurso tecnológico e, tudo isso traz benefícios para a nossa sociedade. Os alunos adquirem autonomia, rapidez quanto ao raciocínio, desenvolve a coordenação motora e, principalmente, trabalha com alegria, pois aprende brincando. (Entrevistado 9)

Constatamos em alguns relatos, a percepção da ambivalência que a tecnologia educacional pode trazer. Nesse aspecto podemos identificar em alguns argumentos uma análise crítica e um pouco mais consciente do professor em relação aos meios, mas não suficiente para questionar a própria maneira de ensinar com ferramentas, tampouco, o histórico de como tais ferramentas chegaram às escolas. Com isso percebe-se que há uma perspectiva do professor em relação ao avanço tecnológico e o que isso pode resultar nas escolas. No entanto, essa perspectiva ainda está pautada na implantação das ferramentas e na adaptação dos alunos e professores a maquinaria, carece de uma visão de totalidade e de formas de pensar o uso do laboratório de Informática diferente de uma aula especial e compartimentalizada.

Alguns professores relatam a respeito de ajudarem a tornar as crianças mais conscientes, mas não fica claro em seus argumentos que essa consciência está baseada em que: conhecer sem visão crítica e sem ação no mundo? Fica uma grande interrogação. Em todas as

falas nenhum professor deixa claro qual é a perspectiva de consciência que pretende propor, muito embora esse termo também é encontrado no documento de alguns projetos político pedagógicas em algumas escolas aqui apresentadas. Em parte tal consciência está submetida à instrumentação de novas ferramentas tecnológicas, ainda não é uma consciência que possa superar o processo de reificação que já está evidente no trabalho com tecnologia educacional, que pelo relato de todos os entrevistados, está focada na preparação dos educandos para a instrumentalização dos meios tecnológicos. Não os prepara em momento algum para questionar o próprio processo tecnológico, a escolha das ferramentas adotadas, etc.

Bom. a escola é uma maneira de a gente estar orientando os alunos, de repente, forma uma visão diferente que em casa eles vêm, como uma diversão, mas na escola como uma ferramenta a mais de pesquisa, que no trabalho ela tem que ser usada com responsabilidade, tem um tempo determinado, um dia certo, diferente de casa. Se você vai trabalhar com isso se torna seu instrumento de trabalho, você não pode confundir as coisas, que é o que a gente fala aqui. Por isso tem aula que é bem planejada onde vai se mostrar que ele é um instrumento de trabalho que é usado com responsabilidade, não só para brincadeiras. Eu acho que é essa contribuição que a gente está dando, começa devagarzinho vão também inserindo na vida deles naturalmente, mas ele vai virar um instrumento de trabalho, mas também porque hoje é impossível... acho que essa é a contribuição disso. Responsabilidade de cuidar da máquina, de usar adequadamente, porque outras turmas vão usar, outras colegas ali junto que tem uma responsabilidade de cuidar do ambiente, não só da cadeira, da sala, de tudo, e também nós lutamos para que ele consiga entender que o computador é muito bom, pode ajudar muito, e ajuda muito até na parte educacional, mas que também não é o ser perfeito que vai te dar resposta para tudo. Você tem que saber ser crítico, peneirar o que é bom o que não é bom, o que é interessante o que não é, o que está certo o que está errado, porque eu falo para eles, tem muita coisa errada no computador, não é porque está escrito lá que é lei. Mesmo em termos de pesquisa porque os nossos alunos estão no quinto ano, ano que vem eles vão para outra escola. Eles pensam assim: Ah! Eu vou lá, ponho lá no *Google* de busca lá um tema para pesquisar e vou copiar tudo aquilo no meu trabalho e ta tudo certo. Não é assim! Você tem que ler, analisar, não é porque está escrito ali. Então, eu acho que nesse ponto o quinto ano nós avançamos muito com eles. Não é pegar e imprimir, tem que analisar, ali você só tem um subsídio, você tem que ler aquilo e entender se está certo. Ter senso crítico, análise, que nós temos que não deixar a máquina comandar, nós é que comandamos a máquina e que é um ótimo instrumento e que nós temos que saber usá-lo. (Entrevistados 6)

No termo adotado pelo entrevistado 'Responsabilidade de cuidar da máquina, de usar adequadamente, porque outras turmas vão usar, outras colegas ali junto que tem uma responsabilidade de cuidar do ambiente, não só da cadeira, da sala, de tudo, e também nós lutamos para que ele consiga entender que o computador é muito bom, pode ajudar muito, e ajuda muito até na parte educacional, mas que também não é o ser perfeito que vai te dar resposta para tudo' podemos aferir que isso está relacionado ao zelo com o recurso tecnológico, isso é uma coisa, no entanto, fixar a mente somente no cuidado com as máquinas também impede que os professores possam entender que o zelo maior precisa ser 'o conteúdo que será trabalhado', 'o tipo de ferramenta', como foi a escolha dessa ferramenta até chegar na escola. Porque como está posto no relato inviabiliza o pensar e agir críticos. No entanto, o

mesmo entrevistado retoma: 'Você tem que saber ser crítico, peneirar o que é bom o que não é bom, o que é interessante o que não é, o que está certo o que está errado, porque eu falo para eles, tem muita coisa errada no computador, não é porque está escrito lá que é lei. Mesmo em termos de pesquisa', há uma contradição entre uma coisa e outra. Podemos interpretar da seguinte maneira, o ser crítico para o docente se resume a peneirar o bom do ruim, mas a grande questão é 'quem define o que é bom e ruim?'. De onde vem a premissa do bom e ruim? O pensar nos extremos, sem mediação é perceptível nesse relato. Nesse aspecto urge considerar e reconhecer a escola no uso das ferramentas tecnológicas como espaço de contradição visível no relato do entrevistado. Tal espaço de contradição precisa ser reconhecido nos estudos de tecnologia educacional, não se limitando no conceito de 'com e ruim', mas de intermediação. Com efeito, considerar que ao trabalhar com tecnologia educacional faz-se necessário refletir em torno do que se atribui de certo ou errado para os educandos com relação com conteúdo extraído de *softwares* educacionais, por exemplo. Não permitir criar um espaço de análise crítica em torno do conteúdo é reforçar a ideia do pensamento linear, fragmentado da ciência burguesa, do certo e errado, mas para quem, para servir a quem? Urge repensar no modo como se trabalha com tecnologia educacional na medida em que se possibilite levar os educandos a enxergar o certo e errado como campo de contradição do próprio sistema de produção capitalista e não um conceito definido *a priori* pelo professor. Trata-se nesse aspecto de oferecer diferentes recursos e que o professor consiga levar os educandos ao pensar crítico em torno do conteúdo, mas isso não é possível a partir de um único tipo de ferramenta, plataforma, *software*; de uma única mercadoria que transmite uma única ideologia e cultura. Em outras palavras se o professor trabalha com determinado conteúdo que esse possa ser problematizado junto aos alunos a partir de diferentes ferramentas, para que possam perceber as diferentes abordagens e disso tudo identificar a contradição, mas a partir de sua própria realidade, não de algo que lhes é estranho.

Cabe aqui retomar as afirmações de Marx quando as coisas tem mais valor que as pessoas e que perdem a força em questionar sua própria condição:

... os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 1994, p. 81)

Portanto, inseparável da lógica da produção capitalista que se entrelaça na realidade das escolas de Ensino Fundamental através do uso de ferramentas tecnológicas.

No argumento de alguns entrevistados há uma preocupação grande entre os professores com a 'inclusão digital' e que cabe à escola amadurecer esse processo. Nosso questionamento é que tal inclusão ainda é uma adaptação, portanto, reificada está na mercadoria, na ferramenta computador, que está aquém da possibilidade de uma consciência e práticas revolucionárias, ajudando os sujeitos a se tornarem mais ativos do que passivos, diante dos recursos tecnológicos. Observamos claramente um contínuo processo de adaptação às novas tecnologias que chegam às escolas. No entendimento de Lukács a consciência reificada torna os sujeitos mais passivos diante do processo de exploração do trabalho, nessa ótica tanto professores como alunos se tornam adaptáveis. O saber ser crítico, na maioria dos relatos apresentados resulta em separar o joio do trigo, o bom do ruim, mas em momento algum está relacionada a transformação do que lhes é imposto, do questionamento, da problematização, portanto, de um agir com o mundo concreto.

Converge com o relato abaixo:

Como eu te disse , inserir a criança no mundo moderno e também a criança leva para casa, - Ah, aprendi tal coisa! E acaba que os pais também se interessam, a escola é aberta no final de semana, eles também podem vir e aprender, utilizar... e qual a importância da escola... É uma criança mais... também, dependendo da aula, dependendo do planejamento, uma criança que pode ser mais crítica , dependendo de como você trabalhe com a aula você também desenvolve outros fatores comportamentais, uma criança mais calma, mais atenta, crítica, mais... Uma criança pode ser mais crítica... porque todo o trabalho no laboratório ele não é só na frente do computador, primeiro você pensa com as crianças, você pode desenvolver um texto, ler esse texto, através de interpretação , então você está desenvolvendo, você faz um debate antes, então, você desenvolve também a criticidade, aí então a criança vai até o computador, não é vão para o computador, não é uma aula livre, é uma aula pensada, planejada com o objetivos claros, não é só o computador com todo o seu divertimento e colorido. (Entrevistado 1, escola 3)

Ressaltamos o conceito de criticidade revelado no relato: ' dependendo de como você trabalhe com a aula você também desenvolve outros fatores comportamentais, uma criança mais calma, mais atenta, crítica...' Aqui podemos notar que o pensar crítico é como um tipo de fator comportamental e não uma perspectiva política, portanto, muito mais colado com uma noção à luz da Psicologia do que numa perspectiva de classe. A criticidade revelada na fala dos entrevistados gira em torno do conteúdo já oferecido pelo computador, não advém das sugestões docentes e raramente dos discentes é o que já está pre-estabelecido e deve-se seguir. A visão crítica apontada por alguns docentes e revelada em alguns projetos político

pedagógicos consultados está focada no pensar com criticidade, sem intervenção e ação no mundo, sem leitura ampla do mundo, mas o pensar em torno de um conteúdo específico, não foi possível identificar nos relatos que correlações as crianças e docentes fazem com outras áreas do saber. Visão e consciência crítica é assunto apontado em alguns projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, mas sempre com um foco na crítica sem ação no mundo concreto e na contradição da adoção de termos como 'aprender a aprender'. A consciência reificada é perceptível nos argumentos quando tal criticidade revela a separação do bom e do ruim, ou isto ou aquilo, sem discussão da contradição que o sistema impõe. Nessa senda o trabalhador-professor pode alimentar inconscientemente a lógica da manutenção da produção capitalista em sua própria prática pedagógica, como descreve Marx (2004, p. 80): " O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral".

Passamos a descrever como a reificação se intensifica ante a diversidade de recursos tecnológicos oferecidos no ambiente escolar.

1.1.5 Invólucro reificado

Optamos por identificar com esse termo a categoria que surgiu em campo a partir das entrevistas, qual seja, '**modernas linguagens ou avanços da tecnologia educacional**', termos recorrentes no relato da maioria dos entrevistados. O termo adotado por Lukács (2003), invólucro reificado, para explicar a complexidade do sistema de produção capitalista no mundo moderno que vai criando uma capa impenetrável, pois constrói, gradativamente, novas formas de manter o sistema de exploração, assim as coisas vão tomando poderes intransponíveis à função dos sujeitos. Avança a produção capitalista e surge com isso formas complexas que respingam nas escolas, tais formas são objetivadas nos produtos tecnológicos para servir ao trabalho pedagógico e, por conseguinte, mantém uma relação direta com as forças produtivas externas à escola. A escolha de produtos tecnológicos, os tipos de plataformas tecnológicas para computadores, diversos outros recursos que são oriundos do processo industrial, carregam consigo também um lastro da exploração do trabalho assalariado do trabalhador e chegam nas escolas na forma de produtos, mercadoria pedagógica que vai sendo internalizado na prática docente. Em outras palavras, o modo como os recursos tecnológicos chegaram às escolas - fato evidenciado no relato da maioria dos entrevistados - públicas municipais não possibilitou um exercício de questionamento de sua

origem, de sua raiz, somente a possibilidade de que hoje a escola precisa se integrar às modernas linguagens das novas tecnologia da informação e comunicação. Nesta senda ninguém se questiona o que escolher, por que, para quem, de onde vem tudo isso?

O questionamento, para a mente presa a consciência reificada, não é necessário, perante a resignação de aceitar ante o argumento de que escolas estão 'se modernizando', os alunos estão vivendo na era da tecnologia e detém muita informação. Nesse sentido a complexidade inerente ao capitalismo de mercado internacional chega às escolas na forma brinquedos fantásticos de aprender. O invólucro reificado que afirma Lukács está diretamente relacionado ao avanço da industrialização na sociedade moderna daquele período e, aturalmente, diante do século XXI, a complexidade oriunda da indústria moderna de produzir equipamentos tão avançados mecanicamente, eletronicamente que vela todo o processo de trabalho. O invólucro reificado para Lukács é o reconhecimento da capa intransponível da exploração do ser humano sobre o outro, da resignação ante uma ferramenta tecnológica muito avançada, do esquecimento da relação social entre as pessoas, pois a mercadoria assume um papel de poder de mediar tudo. Um exemplo disso é que na era tecnológica, em pleno século XXI, entrar em redes sociais para aprender se tornou mais prático, rápido, simples, do que ir a escola.

Como um encantador de serpentes, as redes sociais - como uma grande exemplo da complexidade do processo capitalista de produção que dispensa agora a mão de obra para se submeter ao maquinário - agem na mente dos seguidores como um tipo de isolamento social do enfrentamento e questionamento da realidade concreta. Urge as escolas se questionarem para onde estão caminhando e orientando os seus seguidores. Não se trata de negar a possibilidade do uso das redes, mas sim de problematizar seu conteúdo.

O caso das redes sociais é apenas uma analogia ao que demonstra ser o tipo de escolha de recursos tecnológicos que chegam às escolas; ninguém se questiona o que está escolhendo, somente sabe que precisa utilizar. Como um grande rito de iniciação, na era tecnológica presa a lógica de produção capitalista, integração significa adaptação. A complexidade que virou o processo de produção capitalista, através do encanto da sereia, proporcionado pela grande oferta de mercadorias, tem o poder do esquecimento frente à mente dos usuários, o poder de levar ao esquecimento, do não reconhecimento da relação social implícita em toda a mercadoria. Para Lukács (2003, p. 201) "o processo de trabalho é fragmentado, numa proporção continuamente crescente, em operações parciais abstratamente racionais, o que

interrompe a relação trabalhador com o produto acabado e reduz seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente". O trabalho mecanizado frente à tecnologia educacional reitera a ideia de que o invólucro reificado do capitalismo fica difícil de penetrar, pois se escolhe mecanicamente as ferramentas e persiste no uso mecânico como registrado anteriormente, na discussão sobre consciência reificada. Assim como Marx afirmou:

O capital são os meios de produção convertidos em capital, os quais em si não são capital como o ouro ou a prata em si, tampouco são moeda. São os meios de produção monopolizados por determinada parte da sociedade, os produtos e condições de atividade da força de trabalho os quais se tornam autônomos em oposição a força de trabalho viva e, em virtude dessa oposição, se personificam no capital. [...] Temos aí, portanto, determinada forma social, envolvida numa névoa mística, de um dos fatores de um processo social de produção fabricado pela história. (MARX, 2008, p. 1077-1078)

Tal névoa pode ser evidenciada pelos complexos recursos tecnológicos que chegam às escolas e são empurrados, em muitos casos, para uso dos professores e ainda cobrados para que usem, fato expressado na fala dos entrevistados. No entanto, o que nos permite entender acerca do invólucro que Lukács propõe é que começa a ser naturalizado no seio da escola, nas formas mais simples de uso de *softwares* de brincar. É necessário estar com os olhos bem abertos. Começamos a refletir a partir de algumas afirmações dos entrevistados. Como a tecnologia educacional chegou às escolas? Um questionamento muito contundente e revelador, pois primeiro vem o relato da tecnologia na forma entendida de ferramenta, chega com os computadores, toda a estrutura dos laboratórios montados e os mais variados *softwares* educacionais junto com o pacote oriundo das empresas parceiras, depois, se sobrar tempo, pensa-se na proposta pedagógica. Na maioria dos casos não se pensa na proposta pedagógica que está bem escondida na fala dos entrevistados, pois pode estar subsumida nas atividades conteudistas e corriqueiras.

Quando os professores são questionados: 'Como a tecnologia chegou nas escolas' percebemos algumas conexões:

Na realidade aqui ela chegou em 1998. Num laboratório doado à Secretaria municipal de Curitiba pelo governo do Japão. Eles implantaram aqui cinco máquinas, das quais IBM. Elas só tinham a linguagem *Logo*, só trabalhavam com a linguagem *Logo*. A gente tinha um projeto trabalhava com meia turma, eu não participei desse início. Recebemos esse laboratório, dividimos a turma e trabalhávamos só com a Linguagem *Logo*, isso em 96. Em 98 recebemos um laboratório da Positivo, que foi um dos primeiros laboratórios. Aí recebemos os *softwares* e aí começamos efetivamente esse trabalho com a questão do computador na escola. Hoje a gente tem esse laboratório com dezoito máquinas. Temos outro laboratório do governo federal que é um laboratório que somente vai trabalhar com Linux e já está na escola, mas não está montado ainda, está dependendo de mesas e cadeiras para chegar a ser montado. (Entrevistado 1, escola 1)

Os computadores chegam primeiro, depois pensa-se em como trabalhar, portanto, as mercadorias chegam em primeiro lugar, ocupam um papel de *status* na escola e deve ser encontrado um lugar no projeto político pedagógico. A opção de plataforma é única desde a implantação da Informática em todas as escolas pesquisadas e em consulta aos documentos, bem como a fala dos entrevistados é reveladora. Outra opção de plataforma chega somente depois de 15 (quinze) anos de trabalho com a Informática nas escolas. É possível afirmar, com isso, que muita mercadoria já foi vendida e entrou na escola. Segue a continuação do relato com o mesmo entrevistado acima:

O equipamento já está aqui. Houve na época e há formação de professores que trabalham com Tecnologia educacional. Na época nós tivemos um assessoramento do Positivo onde a gente ficou conhecendo os *softwares* ou alguma coisa assim, mas basicamente cada professor se virou como podia. Nós tínhamos aqui disponível em nossa escola, não é uma realidade de Curitiba, nós tínhamos um professor disponível para atender os professores regentes e auxiliar nesse trabalho até de passar esse conhecimento, de ser uma ponte, enfim. mas é na nossa escola, a grande maioria das escolas. Nas escolas que são integrais ainda contam com professores de laboratório, as outras escolas não, os professores regentes de sala de aula que acompanham os próprios alunos no horário que ele agenda no laboratório. (Entrevistado 1, escola 1)

Converge com o relato do entrevistado 2:

O primeiro parque de máquinas que chegou aqui foi em 97 já com a... junto com a escola praticamente... aconteceu a inauguração da escola logo em seguida nós tivemos implantado aqui 8 computadores e era pela Positivo Informática. Então, foi o primeiro acesso da escola com essas novas tecnologias. Posteriormente as máquinas... venceu o contrato com o Positivo e passou para a Secretaria Municipal de Educação, daí as máquinas foram trocadas houve uma ampliação do laboratório de informática e é o que nós temos hoje. Com o Positivo nós tivemos só... eu não lembro o tempo de contato, porque daí era uma outra gestão e faz tanto tempo, mas se não me engano nós ficamos 2 anos com o Positivo e depois a escola começou a andar com as próprias pernas em relação ao laboratório de Informática até que passou, realmente, para a prefeitura. (Entrevistado 2)

Quando a maioria dos entrevistados relatam que a concepção que tem de tecnologia e tecnologia educacional está relacionado ao uso das máquinas, as novas ferramentas, nos relatos anteriores, podemos aferir com isso que os diversos recursos cada vez mais complexos vão gerando em torno do trabalho docente, na escola, uma certa nostalgia, em que somente se pode enxergar as máquinas e que daí não é possível perceber o processo por detrás dos equipamentos; é a névoa mística da mercadoria que Marx relata, isso por sua vez, gera uma capa cada vez mais intransponível, porque, atualmente, são inúmeras as possibilidades de ferramentas tecnológicas. Portanto, máquinas, variedade de recursos tecnológicos geram

capital como na expressão de Marx:

O capital são os produtos gerados pelos trabalhadores e convertidos em potências autônomas dominando e comprando os produtores, e mais ainda são as forças sociais e a forma do trabalho com elas conexas, as quais fazem frente aos trabalhadores como se fossem propriedades do produto deles. (MARX, 2008, p. 1077-1078)

Tais forças sociais como apontar Marx e analisada à luz do trabalho do professor com tecnologia educacional, demonstra que todos os produtos oriundos da exploração do trabalho do trabalhador respingam em diversos ambientes, um deles é a escola que, ao não agir - a partir da prática de seus sujeitos - como questionadora da própria lógica da economia capitalista alimenta a contínua sociedade de classe e exploradora de mão de obra e isto pode chegar com um simples produto lúdico ou um instrumento tecnologicamente avançado, representado pelo tipo de plataforma tecnológica para computadores apropriada pelas escolas. Ao não se questionar a raiz disso tudo, ao não buscar alternativas para minimizar a proliferação da exploração do trabalho no mundo capitalista, estendido ao trabalho com tecnologia educacional, somente se intensifica a reificação no interior da escola, mais ainda se manifesta o invólucro reificado, pois mais difícil de romper a capa reificante e reificada do capital expresso na forma computadores, periféricos, ferramentas, mundo de mercadorias. O questionamento torna-se fundamental à prática do educador frente ao trabalho com tecnologia educacional.

Quando questionados de 'Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME?' Foi possível entender que há uma valorização dos equipamentos em detrimento da valorização de quem vai trabalhar com os recursos. Nota-se com isso quanto vai se colocando a máquina no lugar das pessoas e as pessoas no lugar das máquinas a partir da valorização e zelo maior de um em detrimento de outro. O mundo invertido apontado por Marx e, que é refletido no interior da escola com a tecnologia educacional. Vejamos o relato do entrevistado 2:

Não existe contato, então, uma vez que o computador entrou aqui que existe esse espaço, então, é o espaço que tem ser utilizado, mas eu não tenho esse contato, então, na verdade eu nunca tive um chamamento digamos assim, da própria secretaria de educação ou então, uma visita deles para saber o que eu estou trabalhando, como eu estou trabalhando, no que toca ao Núcleo de educação. Única coisa que no projeto político pedagógico está lá constando que nós temos o laboratório de Informática, então, o planejamento dos professores tem o espaço, as aulas, os horários para acontecer essas aulas, então é e acontece, mas agora que tenha um acompanhamento da secretaria do Núcleo, não tem...não existe nunca me perguntaram para mim olha você tem dúvida o que nós podemos te ajudar, a única preocupação é da direção da escola é manter os equipamentos funcionando, através de uma empresa contratada para isso,

então, a preocupação é que sempre os equipamentos estejam funcionando. Quem faz a manutenção é uma empresa terceirizada, contratada pela escola e que realiza toda essa parte de manutenção dos equipamentos, mas a preocupação é manter funcionamento, agora nunca ninguém veio perguntar para mim, você está com alguma dificuldade, você sabe mexer com isso? Eu não sei, então, tudo que eu sei é que eu busquei no processo, porque eu tenho muita dificuldade ainda, tem muitas situações ainda no uso dos computadores, inclusive para orientar os alunos, tanto que eu estou fazendo um curso para melhorar, mas porque eu busquei. (Entrevistado 2)

Seguimos a reflexão quando questionados de como trabalho com a tecnologia educacional podemos perceber a evidência do invólucro no poder do conteúdo do *software*:

Eu vejo assim, muito me chama atenção a questão de conteúdo..., eu acho importante porque ele tem a visão do que é. Porque você trabalhando dentro de sala de aula, você fala no abstrato. e ele não vê esse abstrato. Já com a tecnologia você pode, como tem muita gente que faz um *Yotube* da vida. Então você pode visualizar aquele abstrato que você fala. Por exemplo, no sistema Solar, você fala que a Terra gira em torno do Sol. Ele não tem essa noção do que é girar, do que faz no universo e com a tecnologia você pode mostrar a forma como age, então, eu acho muito importante isso. É a visão do abstrato que acho muito importante. (Entrevistado 8)

O abstrato relatado pela professora diz respeito a materialização do conhecimento científico, um tipo de prototipagem do que não se pode tocar. O abstrato além do conhecimento adotado não se ressalta, porque os alunos e professores ainda estão enxergando puramente um equipamento, um conteúdo de *software* ou *internet*, não enxergam além da coisa. Somado a tudo isso ainda o *software* conduz o usuário a obter resposta daquilo que está programado a fazer, oferecendo a falsa sensação de liberdade na rede, na utilização de um determinado *software*. O invólucro reificado fica evidenciado, quando a complexidade do sistema capitalista de produção ressalta o poder do *software*, ante a capacidade do usuário, o primeiro controla, o segundo é controlado. Há uma complexidade de recursos tecnológicos que favorecem o relatado pela docente, alguns deles são os conhecidos simuladores, mas ainda estão presos à materialização.

No relato do entrevistado abaixo percebe-se o ufanismo em torno do conhecimento que a criança possa ter em relação aos *softwares* adotados:

Olha, primeiro que é uma coisa assim de necessidade para todo mundo e hoje as crianças, elas estão muito avançadas. Eles conhecem alguma coisa melhor do que agente assim. Eles sabem lidar com algumas dessas ferramentas melhor do que a gente. Se a gente não tentar transformar as aulas mais atrativas, a gente acaba ficando defasado em relação a eles, porque eles estão bem informados, então, quando vem esse tipo de cosia, acrescenta mais na aula para eles. (Entrevistado 5)

A dicotomia da criança bem informada em relação ao professor desinformado, diante

da tecnologia, não considera que a criança está inserida num determinado meio social e que a expressão de seu conhecimento é igualmente a expressão do mundo social a qual pertence. No relato do professor, parece expressar que a criança adquire informação por si mesma, enfatizando o conhecimento individual, em detrimento do conhecimento construído coletivamente. A justificativa injustificável de que a criança é mais 'capaz' e que o adulto não consegue acompanhar. Importante problematizar que tipo de conhecimento, informação a criança adquire constantemente no acesso à rede, porque se for um aprendizado robotizado, a mecanização de repetições de procedimentos já previamente programados pela máquina, não há transformação alguma no aprendizado, apenas estão reproduzindo informações e não obtendo novas ou construindo novas possibilidades. A concepção de educação conteudista pautada no modo de produção industrial e submetida ao capitalismo de mercado, quando crianças têm acesso a muitas mercadorias, mas essas não garantem por si só um desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente além da máquina.

Quando questionados de como percebem a integração dos alunos, alguns respondem:

Muitos deles já têm *Internet*, têm computador, mas eles a cada jogo que você abre para eles ou trabalhando uma tabuada, eles são... você vê o interesse deles, porque é uma coisa diferente: - Nossa professora dá para fazer isso! No pintar, no desenhar ou até mesmo num jogo de quantidades assim. As formas que se apertar tal botão sai um palhacinho. Eles acham, eles ficam assim fascinados, com certeza, então a aula não se perde muito, por causa do entusiasmo deles, não é uma coisa assim imposta nada. (Entrevistado 8)

Ao serem questionados ' Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha? Podemos fazer algumas relações com o invólucro reificado perceptível no valor da máquina e no interesse contínuo do aluno, a saber:

... de modo geral a gente trabalha *softwares* educacionais, abertos fechados que a escola adquiriu na época do laboratório com o Positivo e trabalhamos *softwares* free em geral. Trabalhamos muito com *Legó* e o Jornal Extra-Extra. Entendo minha prática como algo necessário aqueles alunos que não tem contato com a tecnologia (computador) em casa, minha função é colocá-los frente a esta tecnologia e desafios propostos com ela e trabalho várias atividades dentro da web e de *softwares* fechados com conteúdos curriculares específicos. (Entrevistado 1, escola 1)

A minha função é apoiar o professor em sala de aula de uma forma mais lúdica não é? Eu estava trabalhando o projeto Meio Ambiente com figuras, o livro do primeiro ano no caso, na alfabetização, os números. (Entrevistado 7)

Ambos os professores percebem o seu trabalho como um tipo de mediador entre o

conteúdo em sala de aula e o conteúdo específico de um *software* educacional. Colocar os alunos em contato com a tecnologia, no entendimento dos professores é instrumentalizar os educandos para saberem operar um computador em relação ao conteúdo tratado em sala de aula. Não se verifica uma visão ampla acerca do sujeito histórico, aluno ou professor, portanto, a consciência reificada presa, ingênua e fragmentada em que o sujeito somente opera, como aquele que contempla o que vem de fora e submete a mente presa às relações capitalistas.

... eu acredito que uso pouco, mas assim eu penso que dá para trazer vídeos, por exemplo, pesquisa, que eles façam pesquisas sobre o assunto que agente vai trabalhar. Eu gosto muito de trabalhar com Literatura, então, a gente gosta de trabalhar com pesquisa de história na *Internet*, slides, trabalho mais nesse sentido assim. Pesquisa mesmo mais ferramenta para auxiliar no conteúdo que eu vou trabalhar. (Entrevistado 5)

Entendo minha prática como algo necessário aqueles alunos que não têm contato com a tecnologia (computador) em casa, minha função é colocá-los frente a esta tecnologia e desafios propostos com ela e trabalho várias atividades dentro da *web* e de *softwares* fechados com conteúdos curriculares específicos. (Entrevistado 2, escola 1)

Parece-nos que a prática é sempre mais 'a partir' do que o conteúdo do *software* e do que na sala de aula oportunizam. Não há em nenhum relato uma prática diferente disso. O invólucro reificado fica mais evidente ainda quando se instalam equipamentos mais avançados nas escolas, resultados de um complexo avanço tecnológico, mas ainda não se permite enxergar além das máquinas. Trata-se de criar uma imagem de escola moderna, tecnologicamente atualizada, que a secretaria municipal vem investindo em recursos tecnológicos, mas não se questiona em detrimento de que, de quem vem tudo isso?

Quando inquiridos sobre as 'dificuldades e avanços no trabalho com tecnologia educacional':

Acho que a maior dificuldade é manter o laboratório trabalhando. Porque o custo é relativamente alto, as nossas máquinas não são máquinas novas, são máquinas de 2007 e monitores de 98, então, na medida do possível tudo funciona, mas assim, a verba é restrita. Eu acho assim, o cuidado em ensinar que é um bem público. Também, no projeto Comunidade-Escola o laboratório fica aberto aos sábados. (Entrevistado 1, escola 1)

As dificuldades que a gente tem, principalmente seria na hora de salvar os trabalhos dos alunos quando eu tenho mais de dois na máquina. E os avanços é que agente está cada vez mais tendo mais sites interativos que a gente consegue trabalhar de uma maneira bem diferente assim que não fica só voltado para o *software* educacional como a gente tinha antigamente. Até o ano passado a gente tinha muito *software* que já não rodavam mais por serem de *Windows 98*, então, já no *Windows XP* já não roda mais. Então muita coisa a gente perdeu, mas a gente ganhou por outro lado com o avanço da *Internet*. (Entrevista 1, escola 7)

Trabalhamos bastante este ano buscando pelo Google, descobrindo *sites*, instalando programas e conseguimos resolver tudo de maneira prática e dinâmica. Acredito que só necessitamos de aumentar a velocidade dos computadores para completar o *download* com maior rapidez, pois este ano a escola adquiriu um home theater para o laboratório de informática. As aulas se tornaram muito mais atraentes para os alunos. (Entrevistado 9)

No relato do entrevistado: 'Acho que a maior dificuldade é manter o laboratório trabalhando. Porque o custo é relativamente alto, as nossas máquinas não são máquinas novas, são máquinas de 2007 e monitores de 98, então, na medida do possível tudo funciona, mas assim, a verba é restrita' podemos entender que o custo do laboratório é alto, logo as máquinas precisam estar funcionando, não importa como, mas o espaço deve ser utilizado para justificar o investimento realizado na estrutura da escola ante as ferramentas tecnológicas. Pode-se aferir com isso que maior uso das máquinas igual melhor justificativa de investimento na estrutura da escola, posto que a explicação é sempre a quantificação.

Seus argumentos estão sempre pautados numa lógica instrumental. Nenhum dos entrevistados aponta como maior dificuldade ainda não terem clareza do projeto de tecnologia educacional que a escola pretende desenvolver e convergente a isso, como impedimento de desenvolverem um trabalho pedagógico mais claro. Percebe-se com isso que o trabalho com tecnologia se reifica cada vez mais, as escolas vão se equipando, mas o trabalho está centrado a partir das possibilidades dos equipamentos, e não das pessoas. Retomamos uma afirmação de Marx:

Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 81)

Lembrando novamente com isso que, na medida em que produz - o trabalhador professor - submetido ao sistema de produção capitalista, mais o trabalhador se despe de sua identidade conferindo identidade às coisas, que vão definindo, como se tivessem poder e vida próprias independente do homem, o ritmo de produção e a expropriação da efetivação do trabalho.

Podemos aferir que a mesma lógica do trabalho de produção em massa, no modo de produção capitalista se revela no trabalho com Informática educacional nas escolas, o foco está mais na mercadoria, do que no processo, nas pessoas. A mercadoria computador recebe um status de pessoa e as pessoas são os instrumentos. O mundo invertido apontado em Marx

se revela nas relações singulares no interior da escola. A reificação se intensifica pela concepção da tecnologia e da tecnologia inerente e presas a uma ideia unicamente de submissão aos seus recursos, desconstituindo os sujeitos da possibilidade de serem agentes de transformação, pois se adaptam as condições pré-definidas.

Seguimos com a reflexão, quando os entrevistados são questionados sobre 'O que representa o laboratório de Informática na escola e o uso do computador no ensino? Qual é o papel na escola?' apontamos alguns:

O laboratório de Informática na escola é um grande componente da prática pedagógica do professor, bem como um grande recurso de ensino e atualização. É instrumento de inserção social. (Entrevistado 9)

Não encontramos em nenhum relato, uma perspectiva que aproxime de um rompimento com o ensino tradicional adotado em todas as escolas. Muito embora, em seus projetos pedagógicos, alguns termos adotados dão conotação de inovação frente as novas tecnologias, mas no trabalho cotidiano do professor resulta que o laboratório é um grande espaço de reprodução do que já se faz em sala de aula, nada diferente disso, mantém a ideia do professor de aula especial ou professor de Informática.

Seguimos com a análise:

É um momento diferenciado para os alunos em que eles têm acesso ao computador, que é a ferramenta do momento, a criança tem que saber, tem que manusear, tem que ter acesso, tem que é... estar sendo colocada no mundo atual, e essas crianças que a gente trabalha por exemplo aqui, talvez se não houvesse na escola, elas demorassem muito tempo prá aprender, e tem que aprender... é a ferramenta do momento... O papel da escola é oferecer, ofertar esse momento em que a criança tem esse acesso. (Entrevistado 1, escola 3)

Na questão seguinte 'Qual o papel, perfil do professor no trabalho com TE' podemos refletir sobre alguns relatos, a saber:

O meu papel é que eles venham para o laboratório de informática e usem esse espaço, usem essa ferramenta para ampliar os horizontes deles, para conhecer mais sobre o mundo, para adquirirem mais aprendizagem, eu acho que é um espaço diferente de aquisição do conhecimento. (Entrevistado 2)

Eu acho que seria o principal, o professor está bem formado nisso, para daí trabalhar com o alunos, porque o aluno tem muito aquilo de senso comum, o joguinho, então, tem muita coisa que eles não sabem usar ainda um Word, uma *Internet*, mandar um e-mail. Até agora um dos meus trabalhos, trabalhar com eles carta e depois trabalhar com e-mail, que é a carta eletrônica, porque eles não conhecem, alguns sabem, alguns não. Então, eu acho que o professor tem que estar bem habilitado nisso para ele poder desenvolver. A gente não sabe ainda ao certo o potencial que tem isso em nossas aulas. (Entrevistado 5)

As ferramentas sempre vêm primeiro, nada se relata a respeito da proposta pedagógica e a possibilidade de oferecer aos alunos uma maneira mais crítica de trabalhar com as ferramentas. Trata-se somente de estender e relacionar o conteúdo da ferramenta ao conteúdo de sala de aula:

Ter um pouco de conhecimento no manuseio da máquina, dos conteúdos que a professora regente solicita e saber orientar os alunos. (Entrevistado 9)

Nas complementações das perguntas:

O que eu quero falar é que eu tenho muita vontade, eu gosto do serviço que eu faço aqui com os alunos só que eu me sinto muito abandonada porque eu tenho dificuldade, embora como eu disse, estou indo atrás, para não ficar no prejuízo porque a gente não quer correr atrás do prejuízo tem que correr atrás do lucro, mas é difícil porque eu tenho a impressão que sou eu e mais eu sozinha, então, e a outra coisa assim é os professores estarem muito à parte do que acontece aqui parece que não é um espaço que eles entendam que é um espaço que pode melhorar na questão da aprendizagem, como eu disse, o computador não vai substituir o professor, mas eu acho que se eles tivessem mais próximos do que está acontecendo aqui talvez até essa prática melhorasse, então, eu tenho uma certa frustração com o uso desse espaço, da forma como ele é utilizado, da forma com que ele é interpretado pela escola. Eu acho que nós temos... o espaço é bom, as máquinas sempre estão funcionando aí, só que eu acho que na estrutura organizacional mesmo para utilização do espaço eu acho que deixa a desejar. E eu tenho uma frustração em relação a mim mesma, porque a partir do momento que eu estou nesse espaço eu tinha que saber bem mais que eu sei para poder atender as necessidades dos alunos. (Entrevistado 2)

Paira no imaginário do professor uma necessidade emergente de conhecer novas ferramentas por conta da cobrança que têm na escola, em parte pela agilidade dos alunos, em parte pela direção que cobra a utilização dos laboratórios. As ferramentas, a manutenção, estão acima da oportunidade do professor de ter cursos de formação, por exemplo. No sentido em que Marx aponta tudo é coisificado para se submeter à lei do capital, o que resta é tanto o trabalhador quanto o trabalho – esforço da atividade do trabalhador, portanto, cheio de vida e de especificidade - retirados de sua natureza humanizada, esquecidos completamente para adentrarem, junto com as demais produtos, mercadorias, à condição de coisa, subsumidos pelos interesses amorfos do sistema capitalista de produção.

Seguimos com a análise, passando a refletir que caminhos alternativos e contraditórios, a partir do relato dos entrevistados, encontramos ante a realidade concreta de submissão à lógica capitalista no interior da escola.

1.2.1 Consciência e prática revolucionárias

Entendemos que a superação da reificação significa superar a fragmentação do sujeito, a inação e a individualidade. Assim como destacou Mészáros (2006) 'a superação da reificação significa a natureza humana é liberada do egoísmo'. Na explicação em Marx, Lukács e os demais autores na vertente histórico-crítica adotada nessa pesquisa, convergem para uma afirmação: 'o sujeito do processo', mas não se trata de qualquer sujeito, mas sim de um sujeito com consciência histórica de seu papel frente ao avanço da tecnologia que chega nas escolas, posto que o sujeito não é um indivíduo, mas a coletividade. De um sujeito revolucionário com consciência de coletividade, de classe que propomos apontar. Outra categoria de análise que surgiu a partir das entrevistas corrobora com tais argumentos, no entanto, o evidenciado, anunciou muito mais um sujeito consciente de seu papel de mediador do conhecimento do que um sujeito com 'consciência histórica. Portanto, do verificado em campo a categoria que surgiu é: '**trabalho coletivo**', mas de uma consciência coletiva ainda muito incipiente, mais próximo da inação do que da revolução, pois são somente 'alguns' professores que compartilham de tal perspectiva, não a maioria.

No entanto, ter a consciência de si, de seu papel diante do trabalho com tecnologia educacional, demonstra que nível de consciência histórica se encontram os educadores diante do desafio que é dialogar frente ao mundo em constante mutação tecnológica. A consciência do sujeito deve estar colada ao conhecimento da realidade concreta a que se depara todo o educador, de sua historicidade, de seu lugar no mundo e de sua ação, reconhecendo a diferença entre ser a coisa do mundo. Portanto, a tomada de consciência do educador se inicia pelo conhecimento de onde está concretamente em sua atividade pedagógica com tecnologia educacional na escola. Em outras palavras, o educador precisa ter clareza do porque trabalha com tecnologia educacional, pelo menos, para poder efetivar um salto do plano singular para o plano universal, se questionar para que trabalha com tecnologia educacional e porque, para que, a escola trabalha com os computadores, que precisa fugir de uma lógica instrumental, mecanizada, matematizada que justifica-se pela quantidade de vezes que o laboratório está em uso, do tempo de trabalho destinado ao trabalho com tecnologia educacional, mas não a qualidade desse tempo. Em outras palavras é fundamental enxergar a totalidade do processo.

Nessa perspectiva podemos encontrar alguns argumentos muito incipientes a esse aspecto, que necessitariam ser amadurecidos, problematizados e valorizados nos espaços escolares, a saber:

Quando questionados sobre o papel dos educadores ante o trabalho com tecnologia educacional muitos entrevistados corroboram com o que fala o entrevistado 1: "Papel de mediador e incentivador do uso da mesma". É notável como os educadores se percebem como mediadores no trabalho com tecnologia educacional, mas na prática concreta se submetem a estrutura reificada presa aos procedimentos burocratizantes.

Seguindo com a noção do papel do educador e tentando verificar qual a sua visão sociológica da tecnologia, nos deparamos com algumas afirmações que despontam um olhar incipiente sobre o aspecto da consciência, carecendo de problematização.

O entrevistado 1, afirma o que deve ser o perfil do professor para trabalhar com tecnologia educacional, informática na escola: "Um "curioso" por novos conhecimentos e um orientador para o uso consciente da tecnologia". Ampliando a afinidade com a tecnologia o entrevistado 7 revela: "Tem que gostar da tecnologia, ter interesse em conhecer sempre mais".

Em momento algum os educadores se projetam, posicionam-se com mais argumentos sociais, políticos, filosóficos em relação à tecnologia. Há sempre um olhar positivo acerca do uso das ferramentas tecnológicas na educação e não demonstram nenhuma preocupação com a venda de computadores na escola, com a escolha política dos equipamentos ou com a sua própria participação como sujeito histórico e revolucionário na decisão sobre projetos de tecnologia educacional fica a imagem de sujeitos 'fazedores de tarefas'. É perceptível com isso a consciência ingênua e reificada presa às facilidades que a inserção dos computadores no ensino promete alcançar, no entanto, é também notado que esses educadores entrevistados se colocaram ao desafio de - diante da negação de trabalhar com a Informática educacional pela maioria dos demais educadores em suas escolas - conhecerem mais a respeito da tecnologia educacional e se colocarem abertos ao diálogo, infelizmente não encontrando eco nas propostas de formação de educadores esporadicamente ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e, tampouco valorizados no espaço da escola. Podemos dizer que vivem como 'ostras diante dos rochedos', corajosos, se abraçam com o que é possível fazer diante da estrutura que lhes é apresentada.

Cabe lembrar que para Lukács a aparência estabilidade do trabalhador, as rotinas de seu serviço, se torna, no olhar desse profissional, uma possibilidade de ascensão à classe dominante, que leva ao cultivo de uma 'consciência de status' servindo para impedir a 'consciência de classe'. É fundamental entender que a consciência de classe está atrelada à

consciência da coletividade e não da individualidade do trabalho no interior da escola. A consciência de classe revolucionária não fragmenta o trabalho na escola, a ciência e, tampouco, o processo educativo e isso começa no comportamento do educador diante de seus pares. Tal posição confortável na atividade do laboratório de Informática, afastando professores das salas de aula, pode ainda estar impedindo que percebam a dimensão maior do trabalho coletivo junto aos seus pares, impedindo assim a consciência de classe. A função de mediação, focada numa visão ampla do trabalho docente, da educação, ajuda os educadores a repensarem suas atividades específicas dentro de um laboratório de informática. Portanto, o ser mediador(a) na concepção de alguns docentes entrevistados carece de 'visão crítica' ou o gostar de tecnologia precisa vir no sentido de ter afinidade com o avanço tecnológico em favor da humanidade e não de sua própria exploração.

Faz-se necessário contudo, um trabalho centrado no desvelamento do estado de alienação dos educadores para seguir com uma possibilidade de superar a consciência reificada, para depois poder orientar um trabalho de mediação crítica junto aos educandos. Lembra-nos Mézaros (2009), com base nos estudos de Marx e Lukács que o caminho à superação da sociedade de produção capitalista é a 'consciência da alienação'. Pressupõem-se que o reconhecimento dessa consciência leva os sujeitos, pelo menos, começar a questionar a ordem das coisas e isso demonstra um primeiro estágio de saída da letargia, começar a questionar a naturalização do trabalho com tecnologia que corre 'conforme a maré'. O não questionamento poder levar ao estado reificado tanto de professores como dos alunos e, conseqüentemente a isso, a criação de uma cultura reificada na escola em face das novas tecnologias que já se fazem presentes.

Seguimos na reflexão sobre o sujeito histórico a partir da fala dos demais entrevistados. Quando questionados de 'Como a tecnologia educacional chegou à escolas'? Percebemos que se, por um lado o estabelecimento de parceria engessou o trabalho, submetendo as escolas as propostas das empresas primeiro, após o encerramento das parcerias com as empresas puderam escolher caminhos. Segue alguns relatos:

...ela chegou há muitos anos, eu acredito, na minha convicção seria há muitos anos atrás só que de forma mais lenta, de forma menos... como eu posso te dizer, com menos recursos, hoje já está bem mais avançada só que quando a gente começou a implantar o computador, os cursos que haviam convênio da Prefeitura com outra instituição, a gente pegou e começou a ter até a graduação, que disponibilizavam cursos prá gente, um treinamento, prá gente saber mexer com a ferramenta. Daí depois o que aconteceu, mudou bastante, houve um corte, acabou o vínculo com essa outra instituição e daí a gente acabou tendo que andar um pouquinho com as própria pernas, então, Eu acredito que hoje ela ta um pouco mais aberta

para nós. Nós podemos utilizar vários tipos de ferramentas, mas é... usar uma estratégia, um recurso, uma forma, uma metodologia diferente de trabalho, que não seja aquela tipo já controlada, então, eu acho que agora está até mais gostoso sabe. O convênio com a empresa que existia era mais controlado porque daí eles já davam prá gente o que: a ferramenta pronta, o jogo, o *softwares*, qualquer outro tipo de material que fosse, eles já davam pronto e já davam também uma bela de uma apostila bem elaborada da forma que você poderia trabalhar, então, acabava assim... o que acontecia, você acabava se prendendo aquele material, hoje você vai em busca, você vai atrás, você tem que procurar na *Internet*, você tem que procurar como um complemento de sala de aula, você tem que procurar *softwares* diferentes, essas coisas assim, então, faz com que você busque alternativas diferentes, então, que acho que fica mais gostoso. (Entrevistado 4)

Por certo o professor esteve sempre na dependência das decisões externas à sua prática pedagógica. Num momento as empresas, noutra momento a Secretaria Municipal decide as condições de seu trabalho. O professor em estado reificado, alienado de seu trabalho igualmente, como a máquina, o computador, se transforma em mero executador de tarefas já pré-estabelecidas. Por outro lado, o encerramento da parceria com as empresas trouxe à escola a possibilidade de andar com as próprias pernas. Na maioria das falas fica evidente que a atuação docente, sua iniciativa frente ao trabalho no laboratório de Informática é o que mantém todo o processo funcionando. Podemos com isso evidenciar um estado incipiente de superação do processo de reificação, a partir da atuação do sujeito no processo, no entanto, tal atuação carece em muito de consciência histórica e revolucionária. De um professor que poderia estar passivo, surge um professor ativo que toma a frente do processo. Há uma consciência, evidente na maioria das falas, de 'o que fazer deve ser feito', uma consciência das tarefas rotineiras e que, após o término da parceria com as empresas e na ausência da Secretaria Municipal que não fornece formação contínua, cabe ao professor em sua atuação corajosa, na maioria dos casos, solitária, levar nas costas toda a responsabilidade com o trabalho no laboratório. Em outras palavras é dizer, os professores podem se tornar cada vez mais sujeitos do processo, portanto, sujeitos históricos, mas carecem de formação e engajamento. Nesse exato momento eles têm caminho para optar e interferir no encaminhamento do projeto de tecnologia educacional. A questão que fica é por que não o fazem com mais vigor? Parece acertado dizer que toda a estrutura reificada que impera na escola de Ensino Fundamental atualmente e relatado nas seções anteriores, condiciona o pensar e agir reificados.

A mesma possível autonomia, após parceria com as empresas se repete na fala do entrevistados abaixo:

O primeiro parque de máquinas que chegou aqui foi em 97 já com a... junto com a escola

praticamente... aconteceu a inauguração da escola logo em seguida nós tivemos implantado aqui 8 computadores e era pela Positivo Informática. Então, foi o primeiro acesso da escola com essas novas tecnologias. Posteriormente as máquinas... venceu o contrato com o Positivo e passou para a secretaria municipal de educação, daí as máquinas foram trocadas houve uma ampliação do laboratório de informática e é o que nós temos hoje. Com o Positivo nós tivemos só... eu não lembro o tempo de contato, porque daí era uma outra gestão e faz tanto tempo, mas se não me engano nós ficamos 2 anos com o Positivo e depois a escola começou a andar com as próprias pernas em relação ao laboratório de Informática até que passou realmente para a prefeitura. (Entrevistado 2)

A tecnologia educacional chegou na escola há mais de 10 anos. Anteriormente a equipe de docentes recebia um profissional especializado no atendimento para auxiliar os alunos nas atividades, bem como os professores no funcionamento de programas que auxiliavam a aprendizagem. Posteriormente esses convênios⁴³⁶ foram extintos, cabendo à escola determinar um docente para a função nova (professor de informática). Para essa função o profissional receberia formação da equipe da SME. Até hoje permanece e os alunos são atendidos durante 1h/aula por semana. (Entrevistado 9)

Nos demais relatos não há o reconhecimento que, após o encerramento do projeto com as empresas, as escolas puderam caminhar mais autonomamente. Carecendo contudo, de os professores se colocarem mais ativos e politizados frente ao trabalho com tecnologia educacional, se assumem, a maioria como 'fazedores de tarefas'. Com efeito, dentro do sistema encontramos a possibilidade de manifestações contra-hegemônicas. Ao que defende Marx o sujeito está sempre à frente do processo de superação da sociedade capitalista, necessita de consciência de seu papel e atuação coletiva concreta. Daí que a superação da reificação significa superar igualmente a fragmentação do sujeito. Nota-se com isso que somente a consciência do sujeito, que ocorre junto com a realidade concreta – objeto de análise do método dialético - de sua historicidade, de seu lugar no mundo e de sua ação no mundo a diferença e similaridade entre ser e coisa pode ser concretamente superada, portanto, a superação da reificação na escola, do professor ante o trabalho com tecnologia educacional, se efetiva pela tomada de consciência do professor em sua atividade pedagógica.

Nessa reflexão nos deparamos para o desabafo da maioria dos entrevistados de que lhes falta formação, que não lhes é oportunizado adquirir novos conhecimentos sobre tecnologia educacional, de que a Secretaria Municipal não lhes fornece a real atenção e pouco ainda, algumas escolas que aceitam unicamente a posição de que 'devem' usar o laboratório de Informática sem se preocupar em como utilizar. Nesse contexto a maioria vem fazendo um esforço solitário e valioso para garantir a sua própria formação, vamos observar isso quando são questionados se 'Houve ou há formação para os professores trabalharem com a tecnologia educacional, o uso do computador na escola?'. Segue alguns relatos que convergem:

⁴³⁶ Parceria público-privado, com empresas que vendiam computadores e *softwares*.

Já houve, atualmente por isso não acontece por parte da secretaria municipal de educação. (Entrevistado 1, Escola 1)

Há anos atrás eles davam uma capacitação, mas nesse tempo que eu atuo não há nada. Eles davam formação - não sei se você conhece o *Lego*? - em *Lego*, do *MicroMundos* que era próprio da Rede, mas hoje, esse ano eu procurei e não achei nada. (Entrevistado 2, escola 7)

Não houve, na realidade como eu te falei, eu caí meio de pára-quebras aqui, na época. Na verdade eu aprendi mexendo mesmo e conversando com os professores que já tinham trabalhado, mas curso mesmo, não teve. Teve alguns cursos ofertados, mas no horário que não era na minha permanência aí eu não tinha como fazer. (Entrevistado 10)

Eu vou sem bem sincera, se houve em não sei. Nesse tempo em que eu estou trabalhando não houve nenhum curso. (Entrevistado 8)

Não, atualmente não existe tanto que eu sempre acesso da própria mantenedora os cursos que são oferecidos e eu não consegui encontrar nada que pudesse me auxiliar, me ajudar, para melhorar no caso de minha prática. Inclusive eu já mandei um e-mail para o departamento da Prefeitura que trabalha, organiza os cursos, mas eu não tive resposta. Na época que foi implantados o laboratório nós tivemos uma capacitação pela própria Positivo Informática, mas que eu me lembre assim da época que eu estou nessa escola foi a única que atingiu, todos os professores dessa escola, em 97. Não, foi em 98 porque a escola ela foi inaugurada em Abril, 27 de Abril de 98, foi em 98 que nós tivemos capacitação. (Entrevistado 2)

Técnica? Não, a gente busca, se informa, pesquisa, vai atrás de qual jogo vai fazer melhora com aquela idade, aquela necessidade. Não há nenhum curso proposta pela secretaria ou proposto para a escola, que eu saiba não. (Entrevistado 1, escola 3)

Como essa constatação percebemos ao mesmo tempo a luta cotidiana do professor em se auto-educar para lidar com as ferramentas. A maioria dos entrevistados relata não ter participado de curso algum oferecido pela SME, enquanto que uma minoria diz ter participado de curso no início, mas agora não se oferece mais e somente dois professores afirmam terem cursos até a presente data, mas não explicam, claramente que tipo de cursos são esses. Destaque que os cursos ofertados pela SME às escolas não são consultadas, tampouco, há espaços criados para discussão desse trabalho, portanto, cursos já pré-determinados pela SME. Não há evidência em nenhum relato que os professores com a Informática educacional possam opinar que tipo, quais e como desejam que os cursos ocorram. Percebemos contudo, que nesse momento há um caminho a possibilidade de se estabelecer uma consciência mais crítica em torno do trabalho com tecnologia educacional, mas que carecem de noção de coletividade, de noção política, para se organizarem enquanto classe.

Quando questionados sobre 'qual visão têm da tecnologia educacional podemos encontrar em algumas falas uma concepção um pouco mais ampla:

Bom, eu acredito nisso, hoje a tecnologia está em todo o lugar, até os nossos alunos que são crianças bem carentes, eles têm acesso hoje a Informática também, Lan house, enfim... eu acredito que sem a Informática hoje a gente fica muito para trás, então, a Informática está aqui na escola, a educacional, para estar ajudando o aluno a superar suas dificuldades. (Entrevistado 2, escola 3)

Muito embora haja uma visão reificada da tecnologia e da tecnologia educacional, alguns entendem contudo que essa - a tecnologia - está em todos os lugares. Podemos apreender daí que há uma certa visão mais ampliada da tecnologia não significando uma visão crítica, mas ainda instrumental. A partir de suas concepções que se poderia pensar em cursos de formação que ampliem tal visão ainda instrumental.

Quando inquiridos de 'Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME?' podemos diagnosticar alguns relatos e relacionar com a consciência revolucionária:

Bom, quando eu era específica, como você está falando, porque agora eu não sou, eu trabalho dois dias da semana com turmas e daí eu trabalho com outras atividades também. Com a professora estou trabalhando esse ano há um intercâmbio, então, isso é muito importante. Eu conversei com a outra professora para saber o que está trabalhando para trazer para o turno da tarde as práticas que trabalharam em sala de aula. Então, eu tento fazer um intercâmbio. Eu conversei com os demais professores, eu trabalho Ciência e Tecnologia, na permanência, estar trocando, vendo o que estão trabalhando também para ter um retorno (Entrevistado 10)

Olha na escola a gente tem um contato maior, porque a gente conversa, agente troca as ideias, os professores vem, a gente faz um intercâmbio assim, mas enquanto Prefeitura não é muito amplo, eu acho que deveria ter mais acesso mais curso nesse sentido sabe, para quem está trabalhando no laboratório mesmo. (Entrevistado 8)

Que nem eu te falei, sempre pergunto o que o professor quer que eu faça no laboratório... é... se ela está... no momento a professora do quinto ano ela está trabalhando história em quadrinho e aqui a gente vai desenvolver uma história em quadrinho também, então, eles vão fazer em casa, imaginar uma história em quadrinho, criar no papel aí eles vão trazer para o laboratório e vão montar aqui no HQ a história, nós vamos imprimir e essa história vai ser depois transformada em texto na sala de aula, então, é sempre um trabalho conjunto. (Entrevistado 1, escola 3)

Há uma minoria dos entrevistados que admite existir um diálogo entre os demais professores, constituindo com isso, esse pouco tempo de comunicação entre os professores, um espaço significativo para poder despertar para uma visão mais ampla do trabalho com tecnologia educacional. No entanto, percebe-se que esse diálogo atua mais como um repasse de informações de um espaço para o outro do que diálogo em torno de ideias mais concretas que problematize a realidade e avancem com o trabalho. O que podemos reconhecer é que por mais que a maioria não perceba essa possibilidade há uma minoria que consegue aproveitar,

carecendo de problematização desses momentos para daí reconhecer como possibilidades de desenvolver uma consciência mais crítica e revolucionária.

A mesma reflexão segue para o questionamento de 'Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica?' Percebemos alguns relatos significativos:

O professor deve trabalhar com a tecnologia educacional como forma de inserção do aluno na sociedade em que vive. A importância desse trabalho está diretamente ligada à formação de novos cidadãos conscientes e críticos, bem como atualizados nas questões que o circundam. Para a escola a prática pedagógica é função social. (Entrevistado 9)

Quando questionados se ' Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades?' Podemos encontrar algumas questões importantes à reflexão da consciência e prática revolucionária. Os espaços podem ser criados pelos próprios educadores, lhes falta possivelmente mais iniciativa e posição política. Seguimos com os relatos:

Nós temos os horários das reuniões pedagógicas para estar passando. (Entrevistado 10)

De outras escolas nós não temos, mas em nossa escola nós temos reuniões de integração, ela é feita bem esporadicamente, então, houve uma no primeiro semestre, no primeiro trimestre,houve uma no segundo, agora deve ter uma em Novembro, mas ainda a gente acha que é pouco porque ainda tem muita gente que não sabia do trabalho que era feito no Complexo 2, porque no Complexo 1 a gente sabe que é mais o ensino regular e aqui como são aulas diferenciadas muitas professoras não tinham o conhecimento. Então, nessas reuniões de integração que a gente ,acabou divulgando o que era feito aqui, mas ainda eu acho que é pouco, acho que deveríamos ter mais momentos como esse até para haver uma troca maior. (Entrevistado 1, escola 7)

Inter-escolas não existe, mas entre nossa escola nós temos. quarta-feira é minha permanência, eu passo perguntando os conteúdos da semana, planejo para a semana seguinte ou algum conteúdo que é para a turma inteira a gente traz, trabalha com a turma inteira e depois eles tem o horário de Farol e Informática. A gente está sempre se comunicando. (Entrevistado 8)

A gente tem feito mais na permanência mesmo com os professores das mesmas séries. Daí como agente planeja junto... Ah! Eu fiz isso, eu fiz aquilo! Daí como uma vê a aula da outra acaba gostando das atividades. Um troca mais informal. (Entrevistado 5)

Nós trocamos porque sobretudo. Existe a permanência. Então, só para a Informática educacional não. A permanências nós trocamos várias experiências incluindo a Informática, mas geralmente é discutido entre nós três do quinto ano, nós trocamos entre nós não discutimos no grupo maior. (Entrevistados 6)

A integração existe - no relato de alguns professores -, mas são os momentos em que o professor de Informática educacional dialoga com os professores de sala de aula perguntando o que desejam que seja trabalhado no laboratório de Informática. Outras reuniões

são relatadas nos horários de permanência no estilo troca de atividades e não discussão ampliada e que considere o que foi relacionado sobre tecnologia educacional no próprio projeto político pedagógico. Com efeito, poucos são os que sabem que o trabalho com tecnologia educacional está presente no próprio projeto político pedagógico da escola. Restam momentos de intercâmbio, do tipo troca do tipo de experiências com as atividades no laboratório de Informática. Corrobora o relato abaixo:

Sim, normalmente a gente tem a semana pedagógica. Então, a semana a gente já tem prá trocar entre os outros colegas, das outras instituições, das outras escolas. Então, o que eu vi agora, há umas duas semanas atrás mais ou menos, então, o que acontece, nesse período a gente troca bastante ideias, encontra bastante colegas de outras instituições e até mesmo nos cursos. Até mesmo porque a Prefeitura proporciona isso prá todas as instituições, então, todas as escolas fazem, tem esse momento de três dias entre as escolas. Se eu me comprometer a me inscrever no curso de tecnologia eu vou trocar ideias sobre tecnologia. Se eu me comprometer, tipo, de querer me inscrever num curso de matemática, daí eu vou trocar ideias sobre o conteúdo, sobre os processos. Então, é por área de conhecimento. (Entrevistado 4)

Ao serem questionados 'Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE? Há incentivos, diálogo permanente?' Entendemos que uma minoria reconhece na direção da escola um espaço de diálogo, nota-se com isso um desequilíbrio entre escolas, algumas que dialogam mais com os professores, outras que os têm unicamente como 'fazedores de tarefas' no laboratório:

Com relação a parte pedagógica sim. Estão sempre passando para a gente alguma coisa que pode ser trabalhado ou uma discussão sobre algum assunto. Agora, curso mesmo como eu te falei, é difícil, normalmente quando a gente vê que tem um curso é sempre fora de permanência e é difícil para a gente fazer. (Entrevistado 10)

Excelente, pois só com bons relacionamentos o trabalho se desenvolve. A direção está sempre investindo na sala para manter os computadores funcionando, bem como sempre instalando novos programas ou materiais necessários para a ampliação do trabalho. (Entrevistado 9)

Na questão posterior ' Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha?' Percebemos em alguns relatos uma possibilidade de caminhos à consciência e prática revolucionária, não significando, contudo, que isso ocorre a contento, mas reforçamos a ideia que existe possibilidade dentro da escola de ações mais coletivas. Alguns relatos:

Ao criar um processo ensino e aprendizagem, o que ocorre em sala de aula...sempre com... em diálogo com as professoras, verificando quais são as necessidades apresentadas em sala para auxiliar no processo que ocorre em sala de aula. lembrando sempre que o laboratório não é só também, só para isso... é uma aula específica, em que as crianças vão desenvolver habilidades

referentes ali a máquina, vão aprender utilizar o teclado, como movimentar o *mouse*, como abrir os programas, como também é uma aula específica, mas que pode auxiliar o processo em sala dependendo do plano de aula. (Entrevistado 1, escola 3)

São exatamente nesses momentos em que o professor tem a possibilidade de atuar e criar além do determinado, no espaço do diálogo permanente. Momentos em que o professor pode avivar os pressupostos pedagógicos contidos em alguns projetos político pedagógicos por escola e refletir em torno da consciência crítica destacada em alguns nesses documentos, bem como, momentos em que se pode questionar as contradições entre projeto pedagógico e trabalho com tecnologia educacional. No entanto, desconhecendo o que existe não é possível questionar, o questionamento não se faz no vazio.

Urge que espaços sejam criados nas escolas com mais tempo de reflexão-ação para os professores envolvidos no trabalho. Nos apoiamos novamente ao que destaca Marx:

A Consciência não pode ser mais que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo da vida real. Se em toda a ideologia dos homens e as suas relações aparecem invertidos como uma câmara obscura, é porque isto é o resultado do seu processo de vida histórico, da mesma maneira que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é o resultado do seu processo físico de vida. [...] são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam a sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar este assunto, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX, 2002, p. 26)

A realidade prática que vai determinando as relações sociais nos espaços escolares. Conclui-se daí que aos sujeitos professores, lhes é dado um duplo papel, o de coadjuvantes ante um trabalho em que os instrumentos ganham maior visibilidade ou o papel de construtores de um outro caminho. Não se pode negar que há essas possibilidades e que a escola precisa refletir em torno de qual caminho está submetendo o processo educacional. Contudo a escola somente pode refletir a partir de seus sujeitos, de suas concepções e históricas, pois seus relatos são o espelho daquilo que está enraizado ainda na escola.

Seguimos com a reflexão, encontramos espaço de reflexão sobre a consciência e prática revolucionária no questionamento sobre 'Que contribuições a TE, Informática educacional na escola traz a sociedade?' Identificamos um visão 'um pouco mais ampla' em torno do trabalho com tecnologia educacional, por uma minoria dos entrevistados:

É uma faca de dois gumes. A informática tanto pode ajudar, tanto dentro da escola como fora, mas também ela pode destruir. Eu acho que é bem amplo porque tem gente para tudo ou pra

informar ou para destruir. Então eu acho que saindo daqui com essa informação eu acho que a gente está abrangendo uma parte da população. Se todo mundo fizer isso eu acho que a gente vai encaminhar essas crianças com uso adequado dentro dessas tecnologias. Eu acho que é uma criança mais consciente para discernir o certo do errado. Eu acho que é mais ou menos por aí. (Entrevistado 8)

Ter senso crítico, análise, que nós temos que não deixar a máquina comandar, nós é que comandamos a máquina e que é um ótimo instrumento e que nós temos que saber usá-lo. (Entrevistados 6)

Eu acho que o progresso, a evolução... porque na verdade nós sabemos que a tecnologia está em todo o lugar a todo o instante, então, se nós pararmos e não existir esse acesso, principalmente dos alunos na escola... aonde eles vão ter acesso? Porque a realidade que a nossa comunidade tem hoje é bem simples, então, poucos deles tem acesso à *Internet*, computador em casa... (Entrevistado 4)

Uma visão um pouco mais consciente de alguns professores que não submetem a tecnologia unicamente à ferramenta tecnológica, podemos identificar com isso uma postura um pouco mais ampliada de processo tecnológico, dos malefícios e benefícios, da possível contradição refletida no relato dos entrevistados. Há uma consciência nessa ideia, rompendo um pouco com as consciências reificadas, no entanto, ainda não se aprofunda, quando está presa unicamente no uso dos meios e desconsidera sua história. Percebemos em alguns relatos, a percepção da ambivalência que a tecnologia educacional pode trazer. Nesse aspecto podemos identificar em algumas falas um análise crítica e um pouco mais consciente do professor em relação aos meios. Com isso percebe-se que a uma perspectiva do professor em relação ao avanço tecnológico e o que isso pode resultar nas escolas. No entanto, essa perspectiva ainda está pautada na implantação das ferramentas e na adaptação dos alunos e professores a essas, carece de uma visão de totalidade e de formas de pensar o uso do laboratório de Informática diferente de uma aula especial. Alguns professores relatam a respeito de ajudarem a tornar as crianças mais conscientes, mas não fica claro em suas falas que essa consciência está em baseada em que: conhecer sem visão crítica e sem ação no mundo? Fica uma grande interrogação. Em todas as falas nenhum professor deixa claro qual é a perspectiva de consciência que pretende propor, muito embora, esse termos apareçam nos documentos de alguns projetos político pedagógicas em algumas escolas aqui apresentadas.

1.2.2 O sujeito-histórico do processo:

O despertar para o sujeito histórico da educação é um caminho contínuo, não se conquista com atividades estanques, mas com a prática permanente diária; trata-se de um

esforço pessoal, mas coletivo ao mesmo tempo. O sujeito histórico, ao que Lukács nos convoca a refletir, com base nos estudos de Marx, deposita no sujeito a esperança da mudança da própria condição de exploração e a mudança da sociedade de modo geral ante a exploração capitalista, por certo, é a partir da consciência do sujeito, de sua condição de alienado, reificado se caminho para um primeiro estágio da superação da sociedade capitalista de exploração do trabalho. O verificado em campo corrobora, a partir das convergências dos entrevistados, muito mais com um **'professor-mediador da tecnologia educacional'**, são os termos mais verificados nos relatos.

Com efeito, o sujeito histórico na reflexão lukacsiana é o sujeito histórico revolucionário, com consciência de classe, de coletividade, posto que trata-se de um sujeito coletivo, organizado para a mudança. Caminha para a conquista de tal perspectiva de sujeito implica despertar para fazer a correta leitura do estágio que se encontra o processo educacional por sua vez. O sujeito reificado pela condição capitalista não consegue enxergar o seu contexto mais amplo, pois é determinado pelo mesmo à condição de coisa, o sujeito histórico já se percebeu assim, mas luta continuamente para a mudança. Torna-se fundamental ao sujeito o conhecimento histórico, a consciência histórica da evolução da sociedade capitalista e um estágio fundamental, querer ultrapassar os muros da escola, entender-se onde está e querer dar o salto qualitativo. Na defesa de tal sujeito Lukács (2003) faz toda a sua crítica ao capitalismo moderno. No entanto, tal sujeito, somente pode se tornar revolucionário na medida em que é representação da consciência histórica, pois o ser somente é inteiro na essência se não lhe for retirada a sua trajetória histórica, pois a história é escrita por e pela ação dos seres humanos em relação com a totalidade concreta. Não lhe pode ser retirado a sua própria história ou ainda não se pode retirar de tal sujeito a sua essência de existir livremente, ter opinião e ser dotado de capacidade de interpretar o mundo, agir sobre ele e transformar. Ao ser que é retirado essas características é como coisa mórbida, pensa que sabe, mas somente vê a realidade do mundo por um orifício da janela, ao final está preso ao verniz da concepção da realidade da vida concreta. Está preso a aparência das coisas e vai aceitando, naturalizando todos os procedimentos burocratizantes para, ao fim, reproduzir o mesmo modelo de exploração herdada do capitalismo do passado, mas permanente.

Cabe lembrar com isso que a dialética marxista é revolucionária, portanto, exigindo sujeitos igualmente revolucionários, ativos e não passivos, pois percebem a sociedade na totalidade. Cabe, pois, lembrar que uma visão fragmentada do mundo implica a sua

mecanização daí que resulta também na mecanização do sujeito. Posto que a concepção de sujeito nos escritos de Marx e Lukács está relacionado à consciência de classe, de coletividade, de solidariedade. Para Lukács quanto maior for a consciência da vocação da classe maior seu grau de engajamento político.

Enquanto o proletariado⁴³⁷ não adquire uma visão ampla de sua consciência de classe transforma-se em mera reificação. Lembramos, contudo, que o proletariado nos ensinamentos de Marx e Lukács é produto da sociedade capitalista, daí que a sua consciência está sujeita à reificação. Posto que o ser humano na sociedade capitalista se torna objeto e não sujeito dos acontecimentos. Necessário ao professor no contexto da tecnologia educacional ter consciência da totalidade, ter consciência do presente histórico da sua realidade para daí transcender para a posição de sujeito é o que propomos refletir ao trazer tal termo adotado por Lukács e analisar as entrevistas. O sujeito histórico do processo é reconhecido nas discussões e obras de todos os autores tratados aqui nessa pesquisa, que se aprofundam na obra de Marx ou têm essa como base de suas teorias posteriores. Trata-se com isso retomar esse termo que não é simplesmente uma palavra no vazio, para transformá-la em sub categoria de análise dessa pesquisa, pois a partir das entrevistas pudemos perceber que dentro do espaço escolarizado, que é contraditório, há raízes da consciência reificada quase que fossilizadas, mas há também relatos que nos apontam para alternativas que os próprios professores, sujeitos de sua prática estão, gradativamente, realizando. Podemos observar alguns sinais que se tornam importantes relatar, a saber:

Objetivamente são dois questionamentos , no protocolo de entrevistas, trazem à tona a reflexão em torno do sujeito histórico. No entanto, de modo geral a maioria das questões vão revelando a consciência dos sujeitos pesquisados, se está presa à liberdade reificada, portanto, consciência reificada ou se apresenta indicadores de caminhos à superação da lógica da produção capitalista, a proximidade com a consciência histórica revolucionária.

Quando questionados 'Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica?' percebemos alguns aspectos, a saber:

Trabalho porque tenho a convicção de que a tecnologia está presente no nosso cotidiano em quase todas as coisas e é necessário colocar o nosso aluno em contato com a mesma a fim de conhecer e melhor utilizá-la. ... Eu não sei se eles tem essa visão da importância do trabalho, acho que eles vêem como mais uma ferramenta de complementação à aula deles. É

⁴³⁷ Relacionamos ao conceito de proletariado hoje e no caso dessa pesquisa, a função do professor.

fundamental que hoje a criança tenha contato com essa tecnologia, o mundo como eu falei 'é tecnológico' e a gente tem que cada vez mais colocá-los em contato com o máximo da tecnologia, não só computador, mas enfim, o mundo como um todo. (Entrevistado 1, escola 1)

O professor deve trabalhar com a tecnologia educacional como forma de inserção do aluno na sociedade em que vive. A importância desse trabalho está diretamente ligada à formação de novos cidadãos conscientes e críticos, bem como atualizados nas questões que o circundam. Para a escola a prática pedagógica é função social. (Entrevistado 9)

Nota-se nos relatos que ambos os professores têm uma visão um pouco mais ampliada da tecnologia, embora ainda focada no instrumento, mas por certo, estão focando o seu trabalho num objetivo mais amplo. Ter consciência que o mundo é, naturalmente, tecnológico e que independe das máquinas, demonstra uma concepção que tende a perceber a tecnologia como processo. Na mesma senda o professor que percebe que através da tecnologia se pode educar cidadãos mais conscientes projeta também na sua própria atuação e onde está focado o seu trabalho, a formação mais crítica do sujeitos, mesmo em espaços restritos a sua meta é que seus alunos possam projetar algo além das máquinas. Os dois entrevistados transcendem os conceitos restritos verificados nos projetos político pedagógicos⁴³⁸ de ambas as escolas, 1 e 9, que trazem nos documentos argumentos focados na instrumentalização, no uso das ferramentas. Seus professores estão enxergando além, se colocam à frente e daí se abstrai sua concepção de sujeito de opinião, que não estão presos unicamente no projeto escolarizado, mas na realidade do mundo. Isso ficou evidente nesse questionamento somente para esses dois entrevistados. Justamente nesse limite de contradição do que a escola prega, escreve e do que seus educadores realmente acreditam e buscam se faz necessário afirmar o papel do sujeito histórico do processo tecnológico. Uma questão que nos exige aprofundamento, no relato de um dos entrevistados, a saber: 'Para a escola a prática pedagógica é função social', está diretamente relacionada com a formação de cidadãos conscientes e críticos. Nisso o professor ressalta para onde entende deve caminhar o trabalho com tecnologia educacional superando uma visão do uso pelo uso das ferramentas tecnológicas, no entanto, como não se aprofunda na entrevista, direciona esse cidadão consciente e crítico para a 'inserção' do aluno no contexto social. Tal inserção não é sinônimo de postura crítica, mas pode se confundir em alguns momentos com 'adaptação', ou somente um 'pensar criticamente' e que para Lukács não é suficiente para uma postura revolucionária, posto que a consciência crítica e revolucionária exige além de um simples movimento de

⁴³⁸ Documento consultado do Projeto político pedagógico, dos anos de 2006 a 2008 de todas as escolas pesquisadas

pensamento, exige ação na realidade concreta e transformação e para Marx não basta filosofar é necessário agir no mundo e transformá-lo.

No questionamento: 'Como o professor percebe a integração dos alunos com a tecnologia educacional?' Evidencia-se uma contradição ou o que poderíamos denominar 'inversão' do sujeito histórico do processo em que do sujeito professor passa-se para o sujeito aluno que detém mais conhecimento, facilidade de lidar com a máquina, e, em certa medida, pelos relatos dos entrevistados se tornam o sujeitos da aula, relegando à condição do professor de um mero 'fiscalizador' das atividades que realizam. O sujeito que estudamos aqui é o sujeito professor. Portanto, o sujeito que aqui pretendemos tratar é o sujeito professor histórico e revolucionário e quando tal sujeito da aula ainda está preso à estrutura de programação da máquina fica difícil perceber uma subversão desse foco, pois a programação realizada inteligentemente pelos *softwares* pode retirar do aluno a liberdade de ser sujeito histórico, para ser sujeito programado para responder os *insights* da máquina. Necessário se aprofundar nessa questão. No caso do foco dessa pesquisa, levantamos os relatos para problematizar que na maioria das falas encontramos um professor mais passivo do que ativo, na maioria dos relatos, reconhecendo que encontramos uma minoria mais ativa e que isso deve ser considerado na sua realidade concreta. Por certo percebendo o que leva alguns professores a serem mais ativos frente ao processo tecnológico e outros a serem mais passivos, recebendo unicamente tarefas prontas? Segue- os relatos:

Eles estão sempre interessados, porque estão ali fazendo a pesquisa, perguntando, e quando eles não acham ficam preocupados, porque às vezes, realmente, é meio lento o servidor, e quando eles não conseguem abrir a pesquisa porque foi colocado protetor e a gente não consegue abrir e aí quando aparece o cachorrinho, que é o protetor, eles ficam nervosos porque não conseguem abrir nada. Tem que estar conversando com eles para se acalmarem, eles têm um interesse muito grande muito grande de fazer pesquisas. (Entrevistado 10)

O interesse deles é sempre muito grande. O que eu vejo assim é a participação que eles têm. Então, toda a semana assim dificilmente eu tenho problema de falta porque os alunos vem já me cobrando desde a segunda-feira: - quando vai ser a tua aula? Então, é uma coisa assim que eles tem interesse na aula e uma participação bem grande mesmo. Eu não tenho aluno que se recusa a fazer alguma coisa, normalmente toda a proposta que eu faço eles aceitam bem e eles participam. Até os próprios professores vem contando que eles ficam ali contando os dias para ter aula de Informática. É uma coisa que vem surtindo bom resultando mesmo. (Entrevistado 1, escola 7)

O professor percebe a integração dos alunos quando vê autonomia no uso do recurso; crescimento vocabular; grande troca de experiência com os demais colegas. (Entrevistado 9)

Olha eu vou te dizer, eles sabem muito mais do que eu. Eles não tem medo de usar, eles não tem medo de errar, eles não tem medo de perguntar, eles tem bastante abertura para isso, porque eu aprendo muito com eles também, então, eles chegam eu lanço a proposta, que já foi

previamente conversado com os professores sobre o que nós poderíamos estar trabalhando, então, eles, a receptividade deles é muito grande, então, perder uma aula de Informática para eles é, não é nem aula de Informática, perder oportunidade de vir e ter esse momento com o computador seria um castigo muito grande, eles gostam bastante a interação deles é muito boa, rápido, eles tem assim uma perspicácia das coisas, às vezes aconteceu de eles compreenderem um site, de uma aprendizagem, de uma atividade de sala de aula, que eles entenderem melhor aqui com o uso do computador... (Entrevistado 2)

Eu acho que quando você coloca o material para eles, prá eles trabalharem, prá eles desenvolverem é naquele instante que você vê o resultado, porque eles enxergam além de você, então, eles pensam assim ah, só um joguinho. Eu como vou dar um jogo, um material uma coisa assim, então, eu fico pensando, eu jogo antes prá daí passar prá eles. Daí, às vezes eu fico camelando naquele *software* e não vai prá frente, não vai prá frente, daí eu pego, às vezes é difícil, aí eu falo assim, não, chega, cansei. Se você coloca prá uma criança às vezes, você vê rapidinho o desenvolvimento, eles vão muito mais além da tua visão. (Entrevistado 4)

Em todos os relatos a motivação evidente na participação dos alunos demonstra uma afinidade natural da criança com o contexto das ferramentas, das máquinas programadas, no entanto, não se verifica procedimentos mediados pelo docente que possam ir além do uso dos *softwares*, da *Internet*, dos joguinhos relacionados com o conteúdo e, nisso tudo a problematização do conteúdo dos *softwares* e da *Internet*, não há reflexão a esse respeito. Não se verificam atividades que possam extrapolar o trabalho nos laboratórios ou que possam promover uma discussão crítica em torno do conteúdo do *softwares*, da *Internet*, etc. Tanto professores e alunos estão comprometidos com as coisas, as ferramentas. São sujeitos do processo na medida em que têm autonomia para escolher o encaminhamento tanto da aula, como do caminho de uso do *softwares*, mas não se evidencia a possibilidade de serem sujeitos históricos do processo, pois estão submetidos às condições limitadas das ferramentas, ou seja, daquilo que já está previamente estabelecido pelo conteúdo dos *softwares*, não há relatos de atividades comparativas do mesmo conteúdo, porém com *softwares* diferenciados. Os alunos não aprendem nessa lógica fazer análise crítica em face das ferramentas trabalhadas. Importante destacar que todo o conteúdo estabelecido num dado *softwares* reflete, contudo, o olhar daquele ou daqueles (quando equipe) que programam, portanto criando determinada cultura inerente ao *software* e que somente é 'imposta' à prática do professor à escola, ao aluno. Há uma contínua naturalização disso tudo porque é a lógica da produção capitalista, produzir para vender o máximo de produtos para o máximo de pessoas. Em outras palavras, se a opção for escolher um dado *software* de uma empresa X, tal conteúdo está relacionado à ideologia de tal empresa X e não da empresa Y. Essa questão se torna fundamental problematizar quando as escolas optam por determinadas ferramentas e não outras, estão fazendo uma opção política e é essa opção que será trabalhada com os professores e alunos

nos laboratórios. Na mesma explicação podemos entender a escolha de um *software* aleatoriamente pelo professor, está escolhendo uma mercadoria de uma dada empresa que programa *softwares* não simplesmente uma ferramenta 'legal' 'bonitinha' de se trabalhar com as crianças. A cultura inerente ao conteúdo se estenderá à cultura da escola.

Os professores relatam em sua maioria que os alunos têm muita facilidade de trabalhar com as máquinas, alguns até possuem 'mais conhecimento' que o próprio docente, no entanto, em nenhum dos relatos os professores levantam questões que possam lhes trazer mais atenção acerca do 'vislumbre' que a ferramenta proporciona ao olhar do usuário criança. Nenhum professor levanta preocupação de mediar o processo para que os alunos possam analisar criticamente o conteúdos de *softwares* que estão trabalhando; há um processo de mecanização em tudo isso e não se verifica caminhos contra-hegemônicos à superação do conteúdos das próprias ferramentas tecnológicas. Tanto alunos como professores se encontram como sujeitos mecanizados do processo, mas não sujeitos históricos. Como uma contínua adaptação em torno da ferramenta tecnológica. Isso já começou na forma em que a tecnologia educacional chegou às escolas públicas na forma de computadores, chegou via venda de mercadorias primeiro, se estendeu pelo discurso da descentralização depois e se fortaleceu via manutenção técnica dos produtos vendidos, gerando no ambiente da escola como nos revelou Klein, um '*branding* da educação'. A escola vem se tornando na era da Informatização um grande nicho de mercado da grande produção capitalista.

Seguimos com a reflexão. Quando os entrevistados são questionados a respeito de 'Qual a proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional? Existem projetos específicos criados pela escola? Percebemos que alguns entrevistados, uma minoria, relatam que realizam atividades além do proposto no projeto pedagógico, que partem da realidade concreta dos alunos. Alguns relatos:

Existem projetos, mas a gente também tem trabalhado muito com os trabalhos que eles fazem tanto em sala como aqui, para divulgar no *Blog* da escola, então, a gente procura sempre estar colocando os trabalhos dos alunos não só para divulgação, mas para eles mesmos estarem vendo o que você pode fazer também com tecnologia. A gente tem projetos na área de ciências, matemática. Agora com o *MicroMundos* eu estou fazendo um trabalho de figuras geométricas, eles estão construindo as figuras e partindo dessas figuras estão representando a escola como um todo. E até a ideia que a gente coloca o asno que vem já na capa da agenda esse trabalho que os alunos estão fazendo para eles estarem vendo. (Entrevistado 1, escola 7)

Projeto criando ... é a gente tenta montar projetos anuais no caso, então, a cada ano que a gente tenta focar o que a gente vai, vai vivenciar, vai trabalhar durante o decorrer do ano. E a escola tem a proposta da criança ter esse acesso livre, livre entre aspas, mas coordenado pela professora. Ta integrado, provavelmente seja... eu não posso te dizer assim, assinar embaixo,

mas provavelmente seja no política pedagógica da escola porque está em todos os setores, então, provavelmente ali esteja especificado o da Informática, porque é uma disciplina que está ali e tem um professor que orienta. (Entrevistado 4)

Quando os entrevistado são questionados sobre se ' Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades?' buscamos analisar se há indícios de prática de coletividade, constituição de classe professor no trabalho com tecnologia educacional a fim de verificar se há noção de coletividade de modo que se evidencie a consciência reificada ou consciência de classe (necessária à superação da reificação).

Alguns relatos reveladores demonstram que uma minoria reconhece que há espaços de coletividade, mas nem sempre são tratados os assuntos de Informática educacional, pois são espaços de formação geral sobre vários assuntos. Outros professores reconhecem que há espaços singulares de coletividade na escola, mas que são muito rápidos nos horários de permanência e o professor precisa fazer mágica para dialogar com os demais colegas. No entanto, percebe-se que tais professores fazem um esforço permanente e individual - haja vista que nem todas as escolas têm sensibilidade para o trabalho - para garantir que esse diálogo se mantenha. Segue-se os relatos:

Nós temos os horários das reuniões pedagógicas para estar passando. (Entrevistado 10)

De outras escolas nós não temos, mas em nossa escola nós temos reuniões de integração, ela é feita bem esporadicamente, então, houve uma no primeiro semestre, no primeiro trimestre,houve uma no segundo, agora deve ter uma em Novembro, mas ainda a gente acha que é pouco porque ainda tem muita gente que não sabia do trabalho que era feito no Complexo 2, porque no Complexo 1 a gente sabe que é mais o ensino regular e aqui como são aulas diferenciadas muitas professoras não tinham o conhecimento. Então, nessas reuniões de integração que a gente ,acabou divulgando o que era feito aqui, mas ainda eu acho que é pouco, acho que deveríamos ter mais momentos como esse até para haver uma troca maior. (Entrevistado 1, escola 7)

A gente tem feito mais na permanência mesmo com os professores das mesmas séries. Como a gente planeja junto... Ah! Eu fiz isso, eu fiz aquilo! Daí como uma vê a aula da outra acaba gostando das atividades. Um troca mais informal. (Entrevistado 5)

Nós trocamos porque sobretudo. Existe a permanência. Então, só para a Informática educacional não. A permanências nós trocamos várias experiências incluindo a Informática, mas geralmente é discutido entre nós três do quinto ano, nós trocamos entre nós não discutimos no grupo maior. (Entrevistados 6)

Sim, normalmente a gente tem a semana pedagógica. Então, a semana a gente já tem pra trocar entre os outros colegas, das outras instituições, das outras escolas,. Então, o que eu vi agora, há umas duas semanas atrás mais ou menos, então, o que acontece, nesse período a gente troca bastante ideias, encontra bastante colegas de outras instituições e até mesmo nos

cursos. Até mesmo porque a Prefeitura proporciona isso prá todas as instituições, então, todas as escola fazem, tem esse momento de três dias entre as escolas. Se eu me comprometer a me inscrever no curso de tecnologia eu vou trocar ideias sobre tecnologia. Se eu me comprometer, tipo, de querer me inscrever num curso de matemática, daí eu vou trocar ideias sobre o conteúdo, sobre os processos. Então, é por área de conhecimento. (Entrevistado 4)

Verifica-se um desequilíbrio de oportunidades entre as escolas. Se para algumas escolas é possível um professor participar de capacitação contínua, que é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em tempos restritos, isso não é a realidade da maioria das escolas pesquisadas, onde os professores atuam como verdadeiros 'heróis' para carregar solitariamente o trabalho de Informática educacional, sem incentivo da equipe pedagógica da escola e, tampouco, assistência da secretaria. Se colocam como sujeitos frente ao trabalho a ser feito, percebemos que são nesses possíveis espaços de contradição que o sujeito histórico pode se evidenciar, mas faz-se necessário uma visão mais política - carecem de questionamento crítico - entre os professores de sua realidade vivida e da totalidade do processo capitalista que condiciona a escola à venda e instrumentalização de recursos tecnológicos.

Nas perguntas posteriores: 'De que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola?' Percebemos poucos entrevistados que afirmam terem participado de um projeto de decisão coletiva ou ainda têm noção do projeto que a escola desenvolve sobre tecnologia educacional, a maioria parece alijado do processo de modo amplo:

Os professores participam da estruturação da Informática com suas opiniões e trocas de experiências. (Entrevistado 9)

Nós do quinto ano discutimos entre nós dentro do nosso planejamento, não é uma discussão geral da escola para depois... De uma semana para outra se ela vai usar na semana que vem, então, fica para a disciplina de História, se eu for usar na Matemática, então, eu reservo prá próxima semana, então bem tranquilo. Na verdade são as mesmas turmas, mas nada muito rígido. É flexível. (Entrevistados 6)

É possível perceber na pergunta 'Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE? Há incentivos, diálogo permanente, se há participação docente de modo a intervir consideravelmente no trabalho com tecnologia educacional, definindo encaminhamentos junto a escola, portanto, se colocando como sujeito ativo do processo. Verificamos novamente em poucos relatos essa possibilidade.

Excelente, pois só com bons relacionamentos o trabalho se desenvolve. A direção está sempre investindo na sala para manter os computadores funcionando, bem como sempre instalando novos programas ou materiais necessários para a ampliação do trabalho. (Entrevistado 9)

Ela acontece de forma normal, a direção delega todo o trabalho a nós professores, deixando-nos bem a vontade para realizarmos nosso trabalho. (Entrevista 2, escola 1)

O foco, na maioria dos relatos está depositado na manutenção e atualização das máquinas, não se identifica - na maioria dos que foram questionados nessa questão especificamente - relatos em que o diálogo se dá em torno da formação dos professores, dos projetos que a escola pode desenvolver em torno da tecnologia educacional. No entanto, no relato desses dois entrevistados um pouco diferente da maioria, demonstra que tais professores têm um espaço conquistado dentro da escola e que pode ser dinamizado com sua atuação mais concreta nas decisões coletivas, e que o trabalho com tecnologia educacional é definido integralmente pela sua atuação docente e que a escola lhe confere tal responsabilidade.

Quando questionados sobre 'as dificuldades e avanços desse trabalho' fica nítido em seus relatos que reconhecem que precisam se aprofundar no trabalho, no entanto, tal aprofundamento está condicionado a aprender a manusear mais as máquinas. Portanto, gostaríamos de reforçar a ideia nessa questão de que a maioria dos professores têm consciência de sua limitação no trabalho com os recursos e que isso se deve a vários fatores já relatados em questões anteriores. Aqui encontramos uma contradição e é no limite desta que podemos encontrar possibilidades. Acreditamos que tal consciência pode, em certa medida, ser alavanca para uma postura mais política, mais engajada, pois se, por um lado as escolas e seus espaços são muito bem instrumentalizados e em vários relatos encontramos isso, por outro lhes falta conhecimento para poder lidar com tais instrumentos. Como consequência os docentes podem coletivamente começar a se questionar de que tipo de proposta político pedagógica a escola pretende desenvolver, começar questionando o seu próprio trabalho e a atuação dos demais colegas em torno de um investimento alto em ferramentas tecnológicas para pouco uso ou uso mecânico. Tal consciência da carência de conhecimentos, para lidar com o espaço estruturado, poderá se tornar o efeito motivador para que os professores possam sair da passividade para a atividade concreta, pois ter a consciência de seu estado de alienação é um fator determinante, mas carece de formação política. Posto que não se pode afirmar que o professor desconhece integralmente a sua realidade, pois é da sua realidade que emerge a mudança concreta. Vejamos em alguns relatos:

Bom, a maior dificuldade que eu percebo, no meu caso, é a falta de conhecimento com as tecnologias. Então, eu acho que isso empobrece muito as aulas. Então, se eu tivesse mais conhecimento [...] Então, eu acho que o trabalho poderia ser melhorado a partir do momento que a gente tivesse um assessoramento, tivesse até uma cobrança melhor por parte da escola, da própria Secretaria, do próprio Núcleo. Um investimento, que se desse mais importância para esse espaço. Na verdade isso aqui é um espaço é... para... me dá impressão que é um espaço para justificar que é algo mais que foi colocado na escola, mas não é um espaço valorizado ainda para os alunos. (Entrevistado 2)

Olha, as dificuldades é que os professores ainda não tem o conhecimento para lidar com essa ferramenta ainda, a gente conhece mais o que precisa, aquela coisa, quando a gente tem a necessidade é que a gente aprende se virar. [...] não tem curso em *softwares* para trabalhar com os alunos, mas eu não conheço eu não sei usar. Então ainda nós precisamos disso para enriquecer as nossas aulas. (Entrevistado 5)

Continuando a análise ressaltamos o questionamento 20 do protocolo de entrevistas: 'Qual o papel do professor no trabalho com TE?' A partir dessa questão pudemos perceber alguns aspectos importantes a serem descritos:

Fazer eles reconhecerem a importância da tecnologia - eles são tão novos que nem bem alfabetizados são - para ser um cidadão. Que não seja como a gente que não nasceu nessa época. (Entrevistado 2, escola 7)

Eu acho que perfil mesmo tem que ser um professor sempre motivado, sempre interessado em buscar mais informações, inovando sempre em cada aula, para você não ter aquelas aulas assim que percam. Que de repente você deve ter um momento também para o aluno poder fazer as pesquisas dele, mas você tem que ter o seu direcionamento de aula para não perder. (Entrevistado 1, escola 7)

Eu acho que o professor tem que estar sempre atualizado com a educação. Não só dentro de sala de aula, mas com toda a tecnologia. Porque eu acho que o professor tem que ter a visão do mundo, então, saber o que está acontecendo no mundo, então saber o que acontece ao meu redor para que eu possa trabalhar com meu aluno. Então, eu uso muito essa tecnologia. (Entrevistado 8)

É notável como alguns educadores se percebem como mediadores no trabalho com tecnologia educacional, mas na prática concreta se submetem a estrutura reificada presa aos procedimentos burocratizantes. Perceptível em muitos relatos já descritos em questões anteriores.

No entanto, é igualmente perceptível que há professores buscando práticas diferenciadas, fazendo seu esforço permanente na busca da atualização contínua, carecendo de uma formação mais ampla em torno dos conceitos sobre tecnologia e tecnologia educacional. A exigência de uma formação mais crítica e política em torno da tecnologia educacional somente poderá advir da consciência dos próprios professores da área. Eles, pelo menos em sua minoria, vivem um momento em que podem fazer o salto necessário, há um

espaço em ebulição.

Em todas as falas somente um entrevistado ressalta que o professor deve ser um orientador pelo uso consciente da tecnologia. Embora aqui o conceito de tecnologia se submeta à reificação, ou seja, usar a tecnologia como uma ferramenta, é nítido que o professor está preocupado com tornar o trabalho de Informática educacional um trabalho crítico na escola, assim sua função é buscar uma visão crítica. Tal visão crítica está apontada em vários projetos políticos pedagógicos, uma minoria entre as escolas pesquisadas. Urge que se apropriem historicamente do que entendem por visão crítica na oratória e a transformem em prática concreta. Há professores que estão claramente buscando entender além das máquinas.

Em nenhum relato está evidente que todos os professores em qualquer série devem se apropriar do trabalho com tecnologia educacional, porque o trabalho rotineiro e como as escolas têm encaminhado - um professor no laboratório de Informática - impede de pensar que a tecnologia educacional possa se juntar ao trabalho em sala de aula sem espaços diferenciados ou separados. Assim facilita a dependência da visão fragmentada que a tecnologia educacional demonstra ter nas escolas, ou seja, em determinados espaços se trabalha com tecnologia educacional e há um especialista no assunto, em outros espaços não se trabalha com tecnologia educacional porque não é de responsabilidade de todos os professores. Nesse caso nota-se o fortalecimento da liberdade reificada, pois um trabalho solitário do professor de laboratório de informática impede a construção de espaços coletivos de aprendizado mediado pelo computador.

Ao serem inquiridos sobre ' Na sua opinião qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com TE, Informática?' percebemos que alguns entrevistados conseguem demonstrar uma visão mais dialética de seu próprio trabalho, a saber:

Eu acho que é um professor que trabalha realmente com tecnologias... mas não somente isso porque tem toda a questão pedagógica também, a questão didática, porque de repente ele tem um outro entendimento, se não tem pedagogia para trabalhar com criança, vai trabalhar com criança e a visão dele é só tecnológico, muito amplo, etc., mas não consegue direcionar aos alunos, a questão mais pedagógica. Eu acho que um professor que tem formação somente em tecnologia não iria agüentar de trabalhar dessa forma pedagógica. E o pedagogo que tivesse essa formação poderia trabalhar aqui dentro. Eu gosto de estar aqui, desse espaço, mas essa formação - a tecnológica - que eu sinto falta, uma formação mais específica. Os professores me pedem ajuda técnica, mas eu não sei fazer isso., eu tento aprender por mim mesma. Os professores não sabem e eu não consigo atendê-los porque ainda sou leiga. (Entrevistado 2)

Eu acho que não precisaria ter um perfil específico, eu acho que todos deveriam saber lidar com isso. Aí a gente acaba usando assim nesse momento, às vezes até para joguinho. Há um joguinho de alfabetização, joguinho disso, eu acredito que não, que a gente possa usar isso nas aulas mesmo sabe. Pesquisa para nós, pesquisa para os alunos, às vezes está ali, vamos usar o

que tem ali sobre esse assunto, sabe, ampliar isso. não só aquele momento com os joguinhos, acho que tem que valorizar muito as aulas diariamente. (Entrevistado 5)

Os professores entendem que é de responsabilidade do coletivo assumir esse trabalho, carece, no caso, específico de suas escolas, um aperfeiçoamento e criação concreta dos espaços coletivos. No caso das duas escolas desses dois professores há um espaço significativo descrito no documento do projeto político pedagógico. Um das escolas, inclusive, tem como base teórica alguns princípios da teoria histórico-crítica em Marx, outra aponta muito a questão da visão crítica. Faz-se necessário assumir, de fato, esse caminho e prática dentro da escola.

Passamos a descrever a sub-categoria seguinte que projeta luzes sobre caminhos à superação da reificação que se delineiam a partir de pequenas atitudes e contradições na escola, mas que podem se ampliar.

1.2.3 A mediação tecnológica:

A mediação surge na análise das entrevistas em função da contradição presente na fala dos entrevistados. Se por um lado alguns ainda estão presos da visão reificada da tecnologia, da tecnologia educacional, em que somente focam a atuação docente pelo uso de ferramentas, outros percebem que seu papel é o de um 'mediador(a)' de modo a interagir entre recursos tecnológicos, espaço pedagógico e realidade social dos alunos. Retomamos Nobre (2001) que trata tal superação num caminho de mediação, a saber (p. 82): "Somente pela referência à mediação é possível não apenas trazer à luz os momentos da construção dos objetos da realidade como também vislumbrar tendências reais que apontem para a superação da reificação e dos impasses do pensamento burguês". A mediação é uma categoria fundamental à concepção dialética, portanto, precisa ser identificada na fala dos entrevistados. No entanto, tal mediação surge dos argumentos dos próprios entrevistados com os termos: '**professor-mediador**' ou '**mediador tecnológico**', mas sem contudo, estender a uma visão de mediação tecnológica que se relacione a concepção ampal de mediação frente a postura crítica dos educadores no e com o mundo tecnológico.

É possível perceber em muitos relatos uma mente presa a empiria do trabalho pedagógico, mas tal empiria deve ser considerada na análise para daí entender como os professores se percebem em sua prática pedagógica e como podem ir além do imediatismo. Lukács (2003, p. 330) ao tratar da empiria como fase importante de análise do método

dialético destaca: "Ir além da empiria só pode significar, ao contrário, que os objetos da própria empiria são aprendidos e compreendidos como aspectos da totalidade, isto é, como aspectos de toda a sociedade em transformação histórica". Para tal interpretação da empiria destaca a categoria de mediação, assim descreve:

A categoria da mediação como alavanca metódica para superar o simples imediatismo da empiria não é, portanto, algo trazido de fora (subjetivamente) para os objetos, não é juízo de valor ou um dever confrontado com o ser, *mas é manifestação de sua própria estrutura objetiva*. Mas isso só pode manifestar-se e elevar-se à consciência como consequência do abandono da atitude errônea do pensamento burguês para com os objetos. Pois a mediação seria possível se a existência empírica dos próprios objetos não fosse já uma existência mediada, que assume a aparência do imediatismo somente porque - e na medida em que - por um lado, falta a consciência da mediação e, por outro, os objetos (principalmente) são arrancados do complexo de suas determinações reais e colocadas num isolamento artificial.⁴³⁹

Continua o autor:

A função metodológica das categorias de mediação consiste no fato de que, com sua ajuda, aquelas significações imanentes que advêm necessariamente aos objetos da sociedade burguesa (mas que também estão necessariamente ausentes do surgimento imediato desses objetos na sociedade burguesa e, portanto, do seu reflexo mental no pensamento da burguesia) podem tornar-se objetivamente ativas e com isso ser elevadas ao nível da consciência do proletariado.⁴⁴⁰

Entendemos com isso que os relatos dos entrevistados, centrados em atividades práticas, no empirismo, na prática com a tecnologia educacional, são em si aspectos da totalidade da realidade social em que se encontram, ou seja, como conseguem apreender a realidade, portanto, devem ser aprendidos e interpretados junto ao contexto em que os professores estão inseridos, considerando todos os determinantes de sua realidade vivenciada. Posto que a realidade tratada no relatos dos entrevistados demonstra uma visão ativa da prática pedagógica dos professores e, acreditamos que, pelo menos, em longo prazo podem ser transformadas em uma consciência mais ampla de sua própria realidade submetida a lógica da sociedade de produção capitalista. Lukács aponta referindo-se a um fato tão elementar e cotidiano, como o nascimento da troca simples entre produtos do trabalho segundo a relação de valor, Marx diz: os homens "não sabem que o fazem, mas o fazem." (Lukács, 1972, p. 52), trata-se de trazer à tona o 'por que fazem e como fazem'. Para essa reflexão tomamos os relatos como ponto de partida, a saber:

Na questão 'Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha?' fica nítido que

⁴³⁹ Ibid, p.330

⁴⁴⁰ Ibid, p. 332

há novamente um desequilíbrio de visão e atuação docente nos diferentes espaços e que, em parte pode estar depositada tal atuação devido as experiências e leitura que cada um teve, tem sobre tecnologia educacional, em parte pelo ambiente que se torna menos ou mais propício para valorizar o trabalho com informática na educação ou ainda em parte pela postura e engajamento de cada docente frente ao trabalho com a tecnologia educacional e assim podemos enfatizar que, por certo, há evidências que alguns professores têm uma prática mais engajada enquanto outros têm uma atitude mais passiva. Tal prática engajada não é unânime, mas sim uma minoria entre as escolas pesquisadas. Seguimos verificando alguns relatos:

Entende como um trabalho de parceria e enriquecimento da vida do aluno. (Entrevistado 9)

Então, assim a minha função é estar disponibilizando aos alunos a tecnologia para que eles aprendam, para que eles, para a construção do conhecimento, então, eu penso muito nisso assim, eu gosto muito de trabalhar questões de construção do próprio aluno, por isso eu gosto muito de utilizar a linguagem *Logo* e do *Jornal* porque eles estão produzindo, eles vão atrás, buscam informações e eu estou aqui para mediação aí. As minhas aulas, geralmente elas são mais acima de construção e de pesquisa, mas não exclui também lá os joguinhos que eles gostam, mas sempre dentro de uma proposta pedagógica, não só o jogo pelo jogo. Então, assim, atividades que eles utilizem aqui que vai dar algum auxílio em sala de aula, então, a produção de texto, uma re-escrita, joguinhos assim de tabuada, para depois eles também usarem em sala de aula. (Entrevistado 2, escola 3)

Ao serem questionados sobre ' Qual o papel do professor no trabalho com TE? Grande parte dos professores afirma ser um mediador, seguimos entendendo que tipo de mediador(a) descrevem:

Papel de mediador e incentivador do uso da mesma. (Entrevistado 1, escola 1)

A gente estar mediando eles para fazer, no caso, pesquisa e jogos sempre educativos. A gente sempre toma o cuidado com eles para fazerem um bom trabalho. Então trabalhamos com jogos matemáticos. A gente utiliza *softwares* do Higuinho que são bem educativos e atividades educativas. (Entrevistado 10)

Eu acho que o professor tem que estar sempre atualizado com a educação. Não só dentro de sala de aula, mas com toda a tecnologia. Porque eu acho que o professor tem que ter a visão do mundo, então, saber o que está acontecendo no mundo, então saber o que acontece ao meu redor para que eu possa trabalhar com meu aluno. Então, eu uso muito essa tecnologia. (Entrevistado 8)

Um “curioso” por novos conhecimentos e um orientador para o uso consciente da tecnologia. (Entrevistado 2, escola 1)

Orientador, orientar, mediador entre o computador e as crianças. (Entrevistado 1, escola 3)

Em todas as falas somente um entrevistado ressalta que o professor deve ser um orientador pelo uso consciente da tecnologia. Embora aqui o conceito de tecnologia se

submeta à reificação, ou seja, usar a tecnologia como uma ferramenta, é nítido que o professor está preocupado com tornar o trabalho de Informática educacional um trabalho crítico na escola, assim sua função é buscar uma visão crítica. É notável como alguns educadores se percebem como mediadores no trabalho com tecnologia educacional, mas na prática concreta se submetem a estrutura reificada. O que não se pode negar é que esse relatos refletem uma preocupação mais ampla com o trabalho de tecnologia educacional desenvolvido nas escolas.

Seguindo na próxima questão 'Na sua opinião qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com TE, Informática?' Percebemos mais alguns aspectos a relatar:

Um “curioso” por novos conhecimentos e um orientador para o uso consciente da tecnologia. (Entrevistado 1, escola 1)

Tem que gostar da tecnologia, ter interesse em conhecer sempre mais. (Entrevistado 2, escola 7)

A gente estar mediando eles para fazer, no caso, pesquisa e jogos sempre educativos. A gente sempre toma o cuidado com eles para fazerem um bom trabalho. Então trabalhamos com jogos matemáticos. A gente utiliza *softwares* do Higuinho que são bem educativos e atividades educativas. (Entrevistado 10)

Eu acho que perfil mesmo tem que ser um professor sempre motivado, sempre interessado em buscar mais informações, inovando sempre em cada aula, para você não ter aquelas aulas assim que percam. Que de repente você deve ter um momento também para o aluno poder fazer as pesquisas dele, mas você tem que ter o seu direcionamento de aula para não perder (Entrevistado 1, escola 7)

Eu acho que todo mundo é capaz, mas eu acho que tem está aqui dentro ele tem que fazer tudo que dá, procurar, porque eu não posso pegar uma coisa pronta, não é jogar um joguinho qualquer que você achou e fazer. Nossa! Desde o começo do ano sabe, eu revirei entendeu, a *Internet* de ponta cabeça, também procurar sites que eu pudesse levar ao meu aluno o conhecimento e não só o brincar por brincar, mas que ele tivesse aprendendo alguma coisa nesse conhecimento, sabe, mas eu revirei. (Entrevistado 8)

Eu acho que não precisaria ter um perfil específico, eu acho que todos deveriam saber lidar com isso. Aí a gente acaba usando assim nesse momento, às vezes até para joguinho. (Entrevistado 5)

Um “curioso” por novos conhecimentos e um orientador para o uso consciente da tecnologia. (Entrevistado 2, escola 1)

Eu acho que é um professor que trabalha realmente com tecnologias [...] mas não somente isso porque tem toda a questão pedagógica também, a questão didática, porque de repente ele tem um outro entendimento, se não tem pedagogia para trabalhar com criança, vai trabalhar com criança e a visão dele é só tecnológico, muito amplo, etc., mas não consegue direcionar aos alunos, a questão mais pedagógica. Eu acho que um professor que tem formação somente em tecnologia não iria aguentar de trabalhar dessa forma pedagógica. E o pedagogo que tivesse essa formação poderia trabalhar aqui dentro. Eu gosto de estar aqui, desse espaço, mas essa formação - a tecnológica - que eu sinto falta, uma formação mais específica. Os professores me pedem ajuda técnica, mas eu não sei fazer isso., eu tento aprender por mim mesma. Os professores não sabem e eu não consigo atendê-los porque ainda sou leiga. (Entrevistado 2)

Em alguns o professor mediador e em outros momentos não. (Entrevistado 6)

Eu acho que primeiramente ser uma pessoa paciente é... numa pessoa que nunca desanime porque obstáculos existem é... seja persistente na verdade e procure renovar sempre porque a repetição cansa demais, desgasta e daí não há incentivo. (Entrevistado 4)

... tem que ser uma pessoa que busque... que entenda a importância do computador na educação, que não ache que é uma aula fácil de dar, que é uma aula livre, não é... porque é fácil, se você quiser você não dá nada, não planeja nada porque eles adoram, eles vem e já vão... mas o professor tem que ser responsável, saber da sua importância no processo todo. (Entrevistado 1, escola 3)

Verifica-se uma ideia de que todos podem e devem trabalhar, mas não se aprofunda em como isso pode ocorrer. Na maioria dos relatos se evidencia que todos os professores devem ter um perfil para trabalhar com tecnologia educacional, limitando o trabalho a fragmentação do processo tecnológico.

Em alguns relatos os professores enfatizam a importância da formação pedagógica que os professores precisam ter para poder trabalhar com tecnologia educacional, isso é fundamental. Portanto, que somente uma pessoa com formação técnica não é suficiente. No entanto, não se aprofundam nessa ideia, porque em nenhum relato os professores enfatizam que precisa ser alguém com uma visão política, sociológica, filosófica, a maioria relata a necessidade do domínio das ferramentas sem considerar a totalidade do trabalho. Nesse momento surge a necessidade de se aprofundar com tais concepções entre os professores e que seria papel, sobretudo dos cursos de formação contínua. Problematizar todas essas questões para dessa maneira buscar caminhos a partir da realidade constatada. Posto que, pelo menos uma minoria dos entrevistados têm consciência de uma função de mediação, mas a contradição está justamente em que estão presos à instrumentalização dos recursos tecnológicos. Urge avançar nesse aspecto a partir da contradição fala, prática e projeto político pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a trajetória dessa tese reflete substancialmente nossa trajetória de produção em torno do aprofundamento teórico reificação e da prática na área da tecnologia educacional. Foi germinada ao final da apresentação de outra pesquisa, a de mestrado, e com a conclusão desse momento podemos responder a um fragmento do que se revelou ser em nosso início da trajetória da pesquisa na Pós-Graduação. Portanto, nosso problema surgiu incipiente e se transformou, a partir das contribuições da teoria crítica em que nos apoiamos, qual seja, em Marx e Lukács, em marco fundamental para ampliarmos nossa perspectiva sobre a tecnologia educacional e percebermos, sobremaneira, a grandeza da contribuição teórica de dois clássicos e a emergência da atualidade de suas obras. Nesse momento nos é permitido dizer, insistimos em responder um fragmento encontrado a partir da categoria exposta e disso, múltiplos caminhos surgiram e surgirão.

Trata-se de reafirmar a atualidade da teoria marxista e relacioná-la à discussão contemporânea da tecnologia educacional, das novas tecnologias. Em nossa perspectiva de fato, o trabalho com tecnologia educacional se torna importante na modernidade, não há o que negar, mas nesse bojo, nos encontramos como 'esperançosos' críticos-revolucionários porque ao enxergar a contradição já não se pode negar que é necessário superar toda a lógica capitalista que, historicamente vem mantendo a sociedade submetida à divisão de classes, da expropriação do trabalho, a competitividade, a individualidade, a grandeza do ser humano submetido a pura coisa e, sobretudo, vem mantendo *ad eternum* a divisão social da vida, do humano. Estudando parte da obra de Marx e Lukács nos impulsionou cada vez mais a nos mantermos esperançosos e acreditando que o sujeito é construtor da história, pois ao mesmo tempo em que está auto-alienado também pode se perceber capaz de reverter a história.

De modo algum estamos questionando a importância da tecnologia educacional, das novas tecnologias ou negando esse caminho como fator inerente à realidade concreta e a evolução da tecnologia hoje e que a escola não pode ficar alijada dessas discussões e práticas. Isso é um fato. Reafirmamos com isso o que Lukács já apontou que 'enquanto o homem orientar seu interesse para o passado ou para o futuro de maneira contemplativa e intuitiva, ambos se fixam num ser estranho' posto, que o passado já foi e o futuro é uma incógnita, somente temos o presente. Portanto é a partir do presente, da realidade concreta, da influência

da tecnologia educacional nas escolas que centramos e reconhecemos a importância da abordagem crítica para compreender a realidade em que se encontra o processo educacional, submetido ainda à lógica da produção capitalista. Estamos sim com essa pesquisa evidenciando que o modo como se trabalha precisa ser questionado, como, porque, para que, em detrimento do que a tecnologia chega à escola em diálogo com a tecnologia educacional e na forma de computadores no ensino. Portanto, enfatizamos e defendemos a urgência de uma abordagem crítico-revolucionária para a tecnologia educacional, as novas tecnologias, caso contrário corremos um sério risco de manter a escola eternamente enclausurada na forma tecnicista e presa à lógica capitalista que se apresenta atualmente em diferentes facetas e os recursos tecnológicos na escola, são apenas uma dessas inúmeras faces. Portanto, repensar como se estuda a tecnologia educacional, não fragmentá-la, não ignorá-la inserida numa perspectiva social, econômica, epistemológica, gnosiológica, histórica. Em parte o método de estudo da tecnologia também precisa ser repensado, quando preso em abordagens unicamente qualitativas e esquecendo-se que a singularidade do trabalho com computadores no ensino é parte de uma totalidade concreta. O caráter universal necessita ser objeto de estudo das pesquisas em tecnologia educacional, com isso considerar essa área de estudos inserida numa concepção ampla de tecnologia e educação e não subsumida a condição de artefatos tecnológicos que a escola pode incorporar. Nesse aspecto é que propomos estudar autores que não se limitam ao uso mecânico de recursos tecnológicos, mas os consideram parte de uma totalidade concreta, que se aprofundam numa reflexão filosófica, sociológica, histórica e epistemológica da tecnologia, posto que não estão presos à aparência da maquinaria.

A tese foi, gradativamente, se fazendo e se respondendo a partir da organização de três momentos, quais sejam: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Como já destacado na parte inicial dessa pesquisa buscamos responder a problemática: Como a escola de Ensino Fundamental trabalha com a tecnologia educacional desvinculada de uma proposta histórico-crítica, revela a submissão ao modo de produção capitalista evidenciado na forma 'mercadoria-computador' no ensino, no entanto, pode demonstrar aspectos de superação, mas que carece muito ainda de estabelecer espaços de diálogo, cooperação, coletividade e, sobretudo, solidariedade na escola. Os professores vêm trabalhando sozinhos e nessa 'amarga solidão' estão buscando o que é possível fazer ante as ferramentas e estrutura imposta de cima para baixo. Um repensar o estudo da tecnologia educacional partindo da realidade que se encontra hoje os vários projetos em escolas públicas

se torna emergencial, pois essa pesquisa mostrou que nem sempre as coisas são exatamente como são nos discursos das políticas públicas, nos bastidores das escolas a tecnologia educacional ganha *status* unicamente de máquina, *softwares*, computadores no ensino, carece de uma raiz política, social, epistemológica, gnosiológica e histórica. Como nos apontou Marx, Lukács, Kosik é do estudo da realidade concreta que se pode apreender a contradição e não de propostas mirabolantes ou unicamente idealistas sob o argumento único de que 'a escola hoje, os professores 'devem' entender de tecnologias na educação'. Esses discursos já estão extremamente arraigados em várias pesquisas na área, como que num perspectiva ideal, mas não se discute qual é a realidade concreta hoje nas escolas públicas e em que condições o trabalho do professor precisa ser inserido nessas discussões. Faz-se necessário o aprofundamento na formação continuada dos professores, destacando, sobretudo, o caráter histórico-social da tecnologia. Essa pesquisa busca evidenciar essas questões.

Com efeito, na abordagem teórica adotada o capitalismo historicamente ao se reproduzir, se fortalece e se enraíza através da forma mercadoria. A revelação nos estudos de Marx e Lukács parte da análise da mercadoria na sociedade da época, mas o avanço do capitalismo se transforma na grande face atualmente do capitalismo de mercado 'internacional'; a lógica da mercadoria está acima da condição humana. Portanto, tornou-se fundamental estudar como o capitalismo se metamorfoseia até hoje em mercadoria, posto que a análise da desta é fundamental para entender a infra e superestrutura presente na produção capitalista. Nessa discussão pudemos perceber que a forma mercadoria revela-se no interior da escola, através do trabalho com tecnologia educacional, posto que, tanto, tecnologia, como tecnologia educacional são reificadas no relato dos entrevistados, dentre vários outros aspectos.

Na fase da pesquisa de campo, no relato dos entrevistados fica evidente como estão presentes a estrutura da reificação; a reificação da tecnologia e da tecnologia educacional, a consciência reificada e o invólucro reificado. Categorias de análise que optamos seguir, com base nos termos adotados por Lukács, a partir das convergências e divergências no relatos dos entrevistados. É possível, contudo, perceber incipientes possibilidades de superação quando os professores vão além da oratória, mas se encontram solitários ante um trabalho às escuras, como relatou uma das entrevistadas. Encontramos, na contradição no interior da própria escola, caminhos - mesmo que pequenos - a serem desbravados que dependem dos sujeitos atuantes e mais conscientes de sua função como professores que podem superar nos

limites da escola, da sala de aula. Tais possibilidades ainda engessam os professores que presos as formas burocratizantes adotadas pelas escolas, pois não conseguem criar espaços coletivos.

Pelos documentos consultados, seja da Secretaria Municipal, seja dos projetos políticos pedagógicos de cada escola pesquisada fica evidente o modo como a tecnologia educacional chegou às escolas e com base numa política neoliberal que sustenta à lógica capitalista; isso, se revela também nos documentos consultados das escolas pesquisadas. Começam reificando a tecnologia e, posteriormente, a tecnologia educacional. Com efeito, percebemos a contradição inerente aos projetos pedagógicos que se pretendem trabalhar numa perspectiva crítica da educação, mas que reproduzem a lógica capitalista. Encontramos nessas contradições as intenções dos sujeitos que desejam ser críticos, mas que demonstram isso numa miscelânea de abordagens pedagógicas nos projetos consultados. Ora pretendem ser históricos-críticos, mas numa perspectiva do 'aprender a aprender'. Ora colocam como premissa do projeto político pedagógico uma gestão democrática, mas isso não se traduz no relato dos entrevistados no trabalho com tecnologia educacional.

Há muito ainda a se realizar dentro das escolas para que se possa afirmar que pautam seus projetos políticos pedagógicos numa perspectiva crítica. Nossa tese afirma e re-afirma que uma abordagem crítica à tecnologia educacional se faz urgente nas escolas públicas. No que corresponde à tecnologia educacional há que se considerar as estruturas construídas nas escolas pesquisadas para trabalhar com novas ferramentas tecnológicas, investimentos públicos significativos para em alguns casos estarem sub-utilizados em outros casos para que o laboratório de Informática se traduza num tipo de aula especial. A escola ainda está muito longe de poder ser pensada como escola mais inovadora com a tecnologia educacional, mas de modo geral consegue convencer, pois o invólucro reificado permite esconder a essência e ficar somente na aparência dos discursos em torno da presença das novas tecnologias e que se moderniza em face da novas ferramentas tecnológicas que são incorporadas.

Com efeito, a escola ainda está muito presa a abordagem conteudista e tecnicista, instrumental de repasse de informações, mesmo com a utilização de novas ferramentas. Não se consegue perceber o trabalho com tecnologia educacional além do uso dos computadores no ensino e com salas separadas em que professores de informática estão para um lado e professores de sala de aula estão em outro lado. Toda a possibilidade de um fortalecimento coletivo ante o trabalho com tecnologia educacional fica comprometido, quiçá a possibilidade

de um trabalho democrático.

O caráter democrático fica preso mais nos discursos relatados nos documentos consultados do que, de fato, na realidade concreta. Ousamos enfatizar ainda que torna-se urgente repensar todo o *design* da escola - sua estrutura - atualmente em face da tecnologia educacional seguido da organização do trabalho pedagógico. O modelo linha de montagem e ainda com avançadas tecnologias tende a cada vez mais robotizar e reificar mais alunos e professores. Isso nos remete a reflexão de Audus Huxley em 'Admirável mundo novo' quando tudo já está perfeitamente programado para ser feito, a vida humana já é um grande programa a ser cumprido. Com isso o que surge é, evidentemente um admirável mundo novo na escola reificada.

Que escola é essa com as novas tecnologias? Que tipo de sociedade estamos educando dentro dos espaços escolares atualmente ante os mais avançados recursos tecnológicos? Nesse aspecto consideramos que como a tecnologia educacional chegou e se manifesta na escola deve ser questionada, pois partimos da ideia de que na escola pública não deveria chegar pelo caminho da lógica mercadológica; em outras palavras não poderia chegar da maneira como se evidencia nessa pesquisa, mas, se constata que essa é a realidade concreta e é a partir da realidade concreta, vivida pelos educadores que os caminhos precisam ser repensados.

A recusa de Marx à reificação, como enfatiza Mészáros (2006), o trabalho como coisa, o trabalhador alienado e coisificado, não é nada mais do que dizer que Marx constata toda o processo capitalista e suas ramificações, mas coloca o sujeito no centro do processo de mudança social, indivíduo social e não individual. Tal recusa significa dizer que é fundamental entender como se dá o processo de reificação, para daí poder superá-lo radicalmente. A negação de Marx está justamente ligada a não aceitação que o ser humano pode ser reificado, mas é necessário entender 'como é reificado pelo modo de produção capitalista'; mas que ele, somente ele é capaz de sua própria libertação. Posto que para entender o capital é fundamental entender como se processa a produção de mercadorias, daí o necessária atenção que se deve ter a categoria reificação. No aspecto tratado nessa pesquisa é como tais mercadorias chegam às escolas e como são trabalhadas.

Com a pesquisa, fica claro que a escola em face do trabalho com tecnologia tende a reificar os sujeitos, os projetos, portnato, professores e alunos. Embora alguns projetos políticos pedagógicos de todas as escolas pesquisadas tragam aspectos da teoria crítica da educação não há uma relação direta no trabalho com a tecnologia educacional, pois ainda se

percebe as práticas presas ao modelo tecnicista que a escola de Ensino Fundamental ainda não conseguiu superar; visível pelo modo como desenvolvem o trabalho com tecnologia educacional. Podemos destacar que preso a isso está como Duarte (2004) aponta que o problema das correntes pedagógicas que, se apóiam no princípio liberal, tendem a advogar uma base crítica da educação em seus projetos.

Essa pesquisa tratou de trazer um fragmento do mundo invertido, apontado por Marx e que se concretiza no chão da escola. Por isso torna-se fundamental uma análise da tecnologia educacional, a partir de uma abordagem crítica hoje, pois as ferramentas tecnológicas vêm ocupando lugar de destaque nas escolas, mas suas propostas trazem consigo um vazio sociológico e epistemológico perigoso, enaltecendo inconscientemente, através de seus sujeitos, a lógica capitalista.

O que se evidencia com essa pesquisa é que torna-se fundamental uma reflexão urgente, de cunho sociológico, filosófico, epistemológico, ético-político em torno da tecnologia educacional, procurando coerência com os princípios gerais da tecnologia numa abordagem mais ampla, crítica e problematizadora, que não se limite ao uso dos meios ou submeta toda a proposta pedagógica à ilusão e endeusamento da mercadoria projetada nas novas ferramentas, nos mais avançados computadores no ensino; que proponha ir além do contexto das ferramentas que ocupam papel principal em muitas propostas pedagógicas aqui evidenciada no relato da maioria dos entrevistados. Que a escola pública hoje não seja usada para atender a demanda da venda de produtos tecnológicos. Destacando com isso que o mundo invertido está justamente quando o esforço maior é pensar primeiro em qual ferramenta tecnológica usar na escola para depois submeter a proposta pedagógica - quando é conhecida pelos sujeitos - demonstrando com isso uma fragilidade dos projetos de tecnologia educacional nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Nessa reflexão é que apontamos o necessário resgate e atualização dos estudos da reificação. Posto que o trabalho com a tecnologia educacional, as novas tecnologias a partir do uso dos computadores desvinculada de uma perspectiva histórico-crítica tende a um vazio instrumental e alimentam uma estrutura reificada, difícil de superação se não começar pelo simples ato de 'questionar' o contexto atual das coisas como já estão postas nas escolas.

Como nos ensina Lukács é fundamental mudar daquele sujeito que contempla, preso a reificação para um sujeito que age conscientemente. Não se pode desvincular o trabalho com tecnologia educacional na escola do avanço da sociedade capitalista sob o risco de conduzir as

escolas a uma nova reprodução do modo de produção capitalista a partir das mais avançadas ferramentas tecnológicas que hoje são utilizadas no interior das escolas de Ensino Fundamental e que submetem professores e alunos a uma postura muito mais de contemplação do que de ação crítica e transformadora.

Portanto, começamos a apontar nessa pesquisa a necessidade de se aprofundar uma perspectiva crítica à tecnologia educacional. Nesse caminho consideramos que o trabalho com a história da tecnologia para os professores e, conseqüentemente, a isso para os alunos. O que percebemos com a pesquisa de campo é que professores aprendem diretamente no uso da máquina e não abstraem todo o processo, portanto, aprendem uma tecnologia fragmentada e submetida ao objeto, à mercadoria e isso pode se estender ao modo como os alunos aprendem a trabalhar com os recursos tecnológicos, submetidos à aparência das coisas não enxergam a totalidade do processo.

Torna-se fundamental superar a linha de montagem da escola presa a um *design* de sala de aula, que robotiza alunos e professores e é ainda mais condicionada pelo modo como se trabalha com a tecnologia educacional. Numa perfeita linha de montagem, como visível no relato de todos os entrevistados, a sala de aula se separa da sala de computação, quando não é possível pensar as duas articuladas. Demonstrem ser a linha de montagem que garante ao sistema capitalista produzir continuamente seu exército de reserva e o modo como se trabalha com a tecnologia educacional - desde como ela chega na escola - vem favorecendo todo esse processo. De uma tecnologia educacional que reifica a escola, o professor e os alunos, que engessa o pensar e agir críticos, pois ao se apresentar unicamente submetida aos recursos tecnológicos perpetua a lógica da produção, divisão do trabalho, e divisão social na escola, na sala de aula.

Professores necessitam entender como se desenvolveu a tecnologia, porque, para que serve, em detrimento do que e isso não é possível sem uma perspectiva histórica e crítica da tecnologia. Posto que a tecnologia educacional, as novas tecnologias necessitam de um enraizamento numa perspectiva histórico-crítica da tecnologia que não esteja fixada em como usar as máquinas ou os *softwares* unicamente, isso é somente uma consequência, a ponta do *iceberg*. O corpo do *iceberg* reforça a ideia de que o modo como a tecnologia educacional vem sendo trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental tem servido para perpetuar a lógica capitalista.

Essa pesquisa nos permite afirmar que, concretamente, não se questiona a tecnologia

educacional se é boa ou não, mas se é vendável, portanto, se atende ao valor de troca, como já exaustivamente apontado por Marx. O valor de troca é inerente à produção das mercadorias e define o espaço de consumo e, por conseguinte, está muito ligado ao trabalho abstrato, pois denota-se aí a força do trabalho que não é diretamente visível. Se identifica a mercadoria, mas nunca todo o processo de exploração do trabalho inerente ao valor de troca. Nessa perspectiva a escola, vem se tornando num grande espaço de consumo de mercadoria ou das novas ferramentas tecnológicas. Portanto, o que vale é consumir novos recursos sem necessidade de questionar sua origem e se, de fato, colabora com a aprendizagem. Grosso modo, a tecnologia educacional é vista igual a valor de uso e de troca, mas o valor de troca se sobressai, porque a venda de recursos tecnológicos, os valores investidos com dinheiro público devem render mais produtividade para as escolas. Isso é um fato evidenciado em todos os relatos aqui apresentados. Logo escola produtiva com novas tecnologias é mais vendável para o modo de produção capitalista. Essa é a máxima das políticas neoliberais que estabelecem parceria público-privada. O que é rentável para ambos os lados, importando mais, naturalmente, o que se vende mais para as empresas, através dos espaços escolares. Nisso tudo a tecnologia educacional mascara a relação social, pois está submetida ao uso da máquina, o quanto vale é mais importante que o valor de uso da maquinaria. Isso fica bem expresso nos documentos da Secretaria Municipal, no relato da maioria dos entrevistados, pois defende-se a ideia de que é necessário usar sem questionamento os recursos destinados às escolas. Trata-se de um investimento alto em recursos tecnológicos submetidos à lógica capitalista.

Com isso enxergamos que há o perigo de não se questionar o tipo de *softwares* ou plataformas educacionais que continuamente as escolas públicas vem oferecendo aos seus alunos, que tipo de aprendizado isso proporciona. Em parte pela parceria público-privado, a submissão à venda de equipamentos e em parte pelo tipo de interface que tais programas ditos educacionais oferecem. Nesse aspecto tanto Duarte como Roszac já nos favoreceram com suas reflexões contundentes. O primeiro sobre a ligação da teoria de Vigotsky e o aprendizado individualizado, e o segundo sobre a treinamento da mente num tipo de linguagem lógico matemática, que foi e é amplamente utilizada nas escolas públicas. Não se trata de negar a contribuição, se trata de verificar o que 'não se está oferecendo às escolas' ao submeter o trabalho pedagógico a um único tipo de ferramenta, esquecendo da concepção de coletividade e reforçando, com isso, a aprendizagem individual. Nesse aspecto é dizer não se oferece às escolas uma variedade de possibilidades e, nesse bojo, não há preocupação com formação

contínua daqueles sujeitos que trabalharão com as ferramentas, portanto, resulta disso é que o que vier já está muito bom, pois o investimento altos nas novas ferramentas justifica qualquer tipo de opção. É nítido a partir dessa pesquisa que os professores não participam de processo algum de decisão sobre tecnologia educacional, o máximo que vem ocorrendo é um bate papo de alguns para alguns que entendem um pouco do manuseio das ferramentas tecnológicas. Esse esvaziamento dos processos de decisões na escolas públicas é um indicador de que o discurso de gestão democrática é somente uma boa oratória e que o enfraquecimento das esferas coletivas de decisão ajuda o fortalecimento da lógica mercantil presente também nas escolas e, pelo caminho aqui apontado, se estende a tecnologia educacional.

No entanto, contrapor-se a essa lógica carece de consciência crítica dos sujeitos no interior da escola. Marx destaca que a libertação dos oprimidos será obra deles mesmos, o que isso pode significar no estudo a reificação na Escola Fundamental. Quem é o oprimido, o trabalhador professor reificado pelas condições da impostas pelo trabalho produtivo, que se reproduz no interior das escolas, através da tecnologia educacional também. O aprofundamento de Lukács joga luz a essas afirmações, pois o problema da mente presa à consciência reificada, a dificuldade de se estabelecer uma consciência histórica e revolucionária, o impedimento pela falta de espírito de coletividade, de classe e fator determinante da manutenção do fenômeno da reificação. Cabe retomar Mészáros (2006) e afirmar que a superação da reificação é possível quando a natureza humana é liberada do egoísmo. No entanto, com essa pesquisa foi possível perceber pequenos aspectos contra-hegemônicos no trabalho com tecnologia educacional; tudo é muito incipiente para podermos afirmar que há, de fato, uma superação. Ocorre que alguns professores entrevistados demonstram uma insatisfação com o modo como a tecnologia educacional chegou a escola, o modo como foram parar no laboratório de informática, e inexistência de formação continuada para o trabalho exigido, mas essa insatisfação ainda não é suficiente para superar a inação e o estado de contemplação presente nas escolas. Posto que a constatação da reificação no interior da escola, no trabalho com Tecnologia educacional, demonstra que os trabalhadores professores estão ainda submetidos aos ditames burocratizantes e as políticas educacionais que adotam medidas em favor do fortalecimento e reprodução da produção capitalista.

O que está escondido na máquina? Maturana já lembrou que 'o objeto observado depende do olhar do observador', portanto, estudar a reificação é um convite urgente de enxergar além, repensar o que se enxerga e como se enxerga. Enxergar além significa ao que

propusemos demonstrar com essa pesquisa que é preciso enxergar a totalidade do trabalho pedagógico no uso simples de um computador na escola. De uma prática simples até quase ingênua pode se esconder uma ramificação tão forte do processo de produção capitalista que não se pode imaginar. Ao olhar da criança que mexe com a máquina somente se percebe a ludicidade, as figuras, a interatividade, a imaginação, o desejo de explorar, o gosto pelas cores, enfim, inúmeras possibilidades, pois a criança ainda não despertou para o invólucro que reduziu a máquina 'a coisinha legal de brincar e aprender', mas ao olhar daquele que conduz a criança no processo educacional tem a responsabilidade de superar a visão ingênua para alcançar a visão mais crítica. É preciso superar a visão da daquele que somente contempla para aquele que contesta, age e muda. Nisso tudo está ainda a intenção daquele que deseja unicamente vender a máquina e que não pode passar despercebido pela escola.

Percebemos também, com essa pesquisa a contradição presente no projeto político pedagógico da escola, a inexistência de um trabalho fundamentado sobre tecnologia educacional e a submissão à instrumentalização. O projeto de tecnologia educacional nas escolas ainda está preso à realidade coisificada começando pela concepção de tecnologia adotada. O professor nesse contexto é trabalhador solitário e com isso demonstra ter mais uma prática fragmentada e que impossibilita o fortalecimento da consciência histórica revolucionária, pois espaços coletivos não são incentivados. Nessa senda a liberdade reificada se evidencia e a lógica de exploração do trabalho se intensifica, coisificando ainda mais os sujeitos da prática. Professor não se percebe como sujeito reificado e alienado. Percebe, contudo, que é necessário trabalhar com tecnologia educacional, mas não sabe amplamente quais as razões disso e por trás de tudo qual a lógica capitalista implícita na incorporação das máquinas nas escolas. A esse respeito enfatizamos a afirmação de Marx de que 'o educador precisa ser educado'⁴⁴¹. Da dificuldade de se manter um programa de formação permanente para os professores surge a dificuldade de enxergar além da máquina, os discursos ufanistas de avançados recursos tecnológicos auxiliam o aprendizado dos alunos, na fala de muitos entrevistados e de muitas pesquisas que sustentam esse argumento. Deposita-se nos instrumentos a possibilidade de mediação, esquecendo-se dos sujeitos, no e com o mundo concreto.

Com Lukács percebemos que a liberdade que prima pelo individualismo somente pode ser uma concepção burguesa de liberdade. Isto posto, percebe-se que o pressuposto

⁴⁴¹ Marx (1979) afirmando na necessidade da formação crítica dos trabalhadores, em *Ideologia alemã*.

fundamental à busca da superação da reificação com vistas ao reino da liberdade coletiva apontada por Lukács - com base em Marx- somente pode existir pelo engajamento “consciente” dos indivíduos na coletividade. Por certo, torna-se fundamental o combate à consciência burguesa reificada e meramente contemplativa, que coloca o indivíduo na inação e sem questionar o sistema que o reifica.

O sistema que o reifica também pode ser verificado a partir dessa pesquisa como as políticas públicas que nascem com a perspectiva da parceria público privado, lançam no espaço da escola uma visão instrumental da tecnologia educacional, com foco na máquina, na venda de equipamentos. A parceria aqui demonstrada serve para manter a escola como um espaço de consumo da maquinaria, logo da produção capitalista.

A ordem burocratizante exerce uma função de poder acima da liberdade do professor de agir, há sempre uma dependência de que outros façam, definam. Como destaca Lukács (2003) 'é necessário que os sujeitos se rebelem conscientemente para não se transformarem igualmente em mercadorias, e não se manterem enquanto ser reificado na burocracia. No entanto, na reflexão de Lukács, a contradição é que, são justamente aqueles órgãos - sobretudo porque estamos aqui tratando de órgãos institucionalizados de educação - que poderiam 'ser os únicos portadores de sua rebelião', e fornecer educação que emancipasse os sujeitos, são também aqueles que favorecem a reificação. Aqui podemos aferir que as políticas públicas, gestão de governos que influenciam nas propostas de tecnologia educacional, mantêm as escolas numa condições de reificação, pois são passivas diante da incorporação dos recursos tecnológicos, na maioria das vezes, não têm poder de decisão.

É possível considerar que como a tecnologia educacional chegou às escolas públicas aqui pesquisadas demonstrou uma inexistência de leitura crítica de sua introdução, carecendo de profissionais que estivessem dispostos a uma rebelião concretamente. Por contradição são justamente esses espaços, extremamente burocratizantes, que podem fornecer aos professores mecanismos para sua própria libertação, mas urge esforço permanente e visão crítica, questionamento de sua própria realidade e força de vontade para poder pensar e fazer diferente do já estruturado. É perceptível a postura de contemplação presente nos espaços pesquisados. Qualquer crise que se advogue à educação, trata-se da crise da educação da relação direta com a crise das instituições capitalistas, no entanto, a crise da educação formal escolarizada é a crise na essência do que é educação e para onde deve caminhar.

Peter McLaren (2002) em sua obra *Pedagogia revolucionária*⁴⁴² já apontou para o perigo da naturalização das coisas" que todo o processo capitalista vai produzindo, nesse aspecto a naturalização de que a tecnologia educacional somente tem um tipo de leitura e caminho se torna muito perigoso para a atual fase do capitalismo que incorpora por natureza não somente a escola como espaço de venda e consumo de mercadorias, mas a escola se transforma em espaço de nova formação da lógica de linha de montagem ante a introdução das novas tecnologias também.

Mészáros (2008) propõe que é preciso ir além do capital, esse trabalho coloca a educação, sobretudo a educação formal no centro do processo. Nesse aspecto é preciso reconhecer que a educação historicamente, através da escola, tem servido aos interesses do capitalismo. Uma educação que deveria educar sujeitos críticos revolucionários vem educando sujeitos cada vez mais e, compulsivamente, consumidores, proporcionando a falsa ideia de que consumo indica liberdade. Afirma o autor "Tudo isso é uma parte integrante da educação monopolista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda a parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural". A lógica da mercadoria nos parece que já se destaca e com cadeira cativa no interior das escolas. É preciso ir além disso. Mészáros (2008, p. 80) continua a reflexão:

Quanto mais "avançada" a sociedade capitalista, mais a unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades - também na forma da privatização promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para a perpetuação da sociedade de mercadorias.

Há nisso tudo, pela pesquisa aqui exposta, que é evidente uma questão da consciência reificada presa ao tipo de sistema escolhido pela escola, determinados *softwares* educacionais que criam a sensação de serem construtivistas ou plataformas abertas quando estão direcionando unicamente ao pensamento lógico-matemático. Tudo isso expresso na forma mercadoria nas escolas.

Com isso não se pode superar a reificação da tecnologia apegando-se a um conceito fragmentado de tecnologia e de tecnologia educacional e presos a instrumentalização, não é possível enxergar além da máquina presa a lógica capitalista. É necessário começar pela reflexão de uma educação além do capital.

⁴⁴² Neste caso está fazendo uma analogia ao comportamento da sociedade moderna ante a influência dos produtos e da mídia na educação.

Com efeito, a partir dessa pesquisa pudemos perceber, corroborando com Manacorda (1991, p. 95) "que a pedagogia crítica em Marx é a mais adequada para enfrentar o mundo essencialmente tecnológico justamente por considerar a totalidade do processo e suas contradições, a busca do homem onilateral"⁴⁴³ Dever-se-ia dizer que a escola atual deve estar preparada para o movimento tecnológico, mas transformador não reprodutor. Nos esclarece Manacorda (1991, p.6) "... a instabilidade tecnológica. as novas técnicas de que todos falam - cibernética, automação etc. - a inevitável necessidade de estabelecer previsões planejadas, exigem mais do que uma escola ou uma aprendizagem tradicionais". É imprescindível uma escola e educadores críticos. Como recordava Marx, "a dialética é, por essência, crítica e revolucionária" [...] sem pensamento dialético não há pensamento crítico. Sem um esboço que obrigue a identificação permanentemente das contradições e das tensões de um sistema, e que faça desta operação o princípio metodológico fundamental de qualquer análise social, não há alimentar o pensamento crítico. (Bóron, 2007, p. 39). Nesse aspecto relacionar a teoria crítica de Marx e Lukács se torna fator fundamental para a atualidade da discussão em torno da tecnologia educacional. Reconhecendo, contudo que há muito ainda a desvelar. No pensamento de Lukács qual seja, que a supressão da reificação, das formas reificadas envolve a prática concreta e não um simples movimento de pensamento, nos convoca a pensar que exige esforço permanente para transformação da escola submetida a lógica capitalista de produção. Para Bóron (2007, p. 45-46) sustenta:

Marx não estava interessado em desvendar os mais recônditos secretos do regime capitalista por mera curiosidade intelectual, mas sim sentia-se urgido pela necessidade de transcendê-lo, dada a radical impossibilidade de construir, dentro de suas estruturas, um mundo mais justo, humano e sustentável. E essa impossibilidade é ainda mais patente e inflexível hoje, no começo do século XXI do que foi no final do XIX. Daí que a reintrodução do marxismo no debate filosófico-político contemporâneo – assim como na agenda dos grandes movimentos sociais e forças políticas de nosso tempo– seja uma das tarefas mais urgentes e produtivas da hora.

A partir disso podemos começar a delinear uma outra abordagem para a tecnologia educacional aquela que considere a contradição inerente a lógica dominante, mas que deseje a busca da superação da lógica da escola no padrão linha de montagem e as novas tecnologias podem contribuir com isso, para manter a lógica reprodutivista ou ajudar na superação. Por enquanto foi possível perceber que tem muito mais ajudado a manter a lógica dominante da

⁴⁴³ para Marx o desenvolvimento humano que se realiza sobre a base do trabalho, da sua atividade vital, não se divide trabalho manual de trabalho intelectual, portanto, não se divide a atividade humana perante o trabalho. O ser humano é entendido em sua integralidade.

relação educação-mercadoria-escola-aluno-professor = reificação, do que a sua contestação.

Trata-se de pensar a educação que supera a lógica da produção capitalista e para isso se faz urgente repensar as concepções pedagógicas inerentes ao trabalho com a tecnologia educacional. Se estão pautadas num discurso de inovação, mas somente reproduzindo um ensino conteudista, tecnicista, preso ao modo de produção que patenteia as relações sociais. Uma educação que, de fato, se faça crítica, mas não uma crítica no vazio, uma crítica histórica e revolucionária e não presa ao um revolucionismo. Nesse sentido é afirmar que a perspectiva pedagógica adotada por cada escola permite alterar as condições históricas previamente dadas ou não, mas que a crítica precisa ser, de fato, crítica na concretude e não palavresca. Portanto, que parta de uma perspectiva socialista de educação, pois está se referindo aos sujeitos históricos não isolados, mas sujeitos sociais, no espaço coletivo. Ante as mudanças tecnológicas já visivelmente presentes e espalhadas por toda a escola, torna-se urgente repensar os espaços de coletividade, sem isso corre-se o risco de manter alunos presos à lógica individualista ante o trabalho com as máquinas, pois são inúmeras as possibilidades do trabalho com os novos recursos tecnológicos. Cabe aos educadores repensar para que ensinar com tecnologia educacional? Como ensinar? Para que sociedade? Uma sociedade da coletividade e solidariedade, de fato, ou um espaço virtual e individual de aprendizado unicamente?

A pergunta original dessa tese, qual seja: Como a escola de Ensino Fundamental, através do trabalho dos educadores com a tecnologia educacional, no uso dos computadores, pode evidenciar processos de reificação e caminhos à superação da lógica de produção capitalista? Começamos a responder desde a parte teórica, passando pela discussão em torno dos conceitos instrumentais atribuídos à tecnologia educacional e nosso caminho a busca de uma teoria crítica da tecnologia educacional, demonstrando na pesquisa de campo e nos documentos consultados que existem, tanto processos de reificação como formas incipientes de superação que precisam ser concretizadas na escola. Como a escola evidencia? Podemos perceber, gradativamente, pelas categorias de análise levantadas, a contradição inerente ao espaço escolarizado, a dependência concreta da lógica burocratizante, a reprodução da escola conteudista estendida no trabalho com os computadores no ensino revelando a tendência à consciência reificada, as novas ferramentas que o avanço tecnológico impõe ao espaço da escola produzindo com isso uma capa cada vez mais reificante e que pode impedir que professores, alunos percebem todo o processo produtivo por trás e a serviço do que a

tecnologia educacional pode estar. Contudo, pudemos ainda perceber que na mesma medida em que todo o processo da reificação está visível na escola encontramos possibilidades mesmo que tímidas para superação que está, certamente nas mãos dos sujeitos no interior da escola. Da insatisfação dos professores nasce o questionamento crítico e revolucionário, mas é necessário estar disposto a sair do estado de contemplação para a prática concreta. Das políticas públicas construídas coletivamente se organiza toda a estrutura que se desenvolve nas escola, portanto, urge, repensar quais são tais políticas e estão a serviço do quê? No entanto, nosso estudo teve a intenção de mostrar, também, que tal superação começa a ser vislumbrada a partir do momento em que se possa questionar e buscar outra concepção à tecnologia educacional, trata-se de pensá-la no campo da contradição, a partir de uma abordagem dialética, buscando uma perspectiva histórico-crítica e que, fundamentalmente, precisa estar enraizada numa perspectiva igualmente crítica da tecnologia. O caminho da mediação como categoria do método dialético se revela nesse momento como fundamental, mas não se trata de uma mediação professor-aluno-computador, mas sim de uma mediação histórico-crítica e revolucionária, que proponha ao campo da Informática na escola uma mediação ser humano-máquina-mundo-prática social, transformação da realidade, não se trata de pensar uma mediação que convoque somente o professor como agente disso tudo, mas que lhe seja dado caminhos necessários para educar crianças com mais consciência crítica do mundo tecnológico atualmente, das escolhas a serem feitas para um mundo humanizado com a tecnologia ou reificado pela mercadoria e suas várias facetas na lógica de produção capitalista.

Com esse estudo enfatizamos que a discussão aqui apontada não se encerra. Muitas possibilidades surgiram, mas que não nos foi possível avançar. No entanto, consideramos fundamental um aprofundamento ante a realidade concreta evidenciada nesse caminho.

Podemos com isso visualizar alguns estudos que consideramos pertinente um aprofundamento, a saber:

Certamente já começamos a traçar um aprofundamento do estudo das políticas públicas educacionais adotadas em torno da tecnologia educacional para poder identificar algumas amarras ainda presentes, sobretudo, em relação a estrutura reificada e a lógica da produção capitalista. Esse é o nosso próximo passo e que já propusemos uma pesquisa na instituição pública em que trabalhamos, como estudo comparativo inicialmente;

Um estudo detalhado sobre os projetos político pedagógicos nas escolas públicas em

relação as políticas educacionais adotadas para o trabalho com tecnologia educacional se torna tão necessário como estudar os espaços de gestão democrática das escolas públicas ante as decisões sobre o trabalho com tecnologia educacional. Até onde, de fato, existe coletividade, democracia e gestão pública democrática?

O aprofundamento específico das categorias de análise aqui levantadas será objeto de nosso estudo em pesquisas posteriores e de próximas produções para estender a temática aqui levantada;

Uma questão que pensamos no início da pesquisa era o de fazer um estudo comparativo, espaço público e privado, o que nos permitiu fazer um estudo-piloto em que obtivemos alguns dados significativos, mas em função do tempo, tivemos que delimitar a amostra. Portanto, trazer uma reflexão entre espaços públicos e privados seria um trabalho importante e que acrescentaria a esse primeiro caminho aberto com a abordagem metodológica aqui adotada. Bem como, a possibilidade de buscar caminhos alternativos que, possivelmente, estejam sendo trabalhados em outros espaços na área de tecnologia educacional colaboraria com essa pesquisa.;

Pudemos perceber que a categoria reificação não se limita ao estudo que aqui nos propusemos levantar, ou seja, focado no Ensino Fundamental, mas outros níveis de escolarização poderiam ser agregados a essa discussão, ampliando o estudo da reificação e percebendo os mesmos aspectos aqui levantados em outros níveis educacionais.

Se aprofundar nas plataformas tecnológicas, os *softwares* educacionais adotados pelas escolas optando por utilizar uma abordagem crítica, poderá ser nosso objeto de análise em estudos posteriores, mas que nesse momento, não pudemos detalhar. Disso pode-se pensar em estudos sobre ferramentas tecnológicas além da lógica matematizada, centradas nos estudos de Vigotsky, por exemplo, pode ser um caminho.

Contudo, um momento de observação da prática dos educadores entrevistados pode ser necessário incorporar para efeito de análise comparativa nesse momento ou posterior a pesquisa como proposta para ramificação dessa investigação;

Outra questão extremamente necessária e que estava em nossos planos no projeto de doutorado era o de fazer pesquisa de campo, como observação, identificando, concretamente, como o professor trabalha com a tecnologia educacional e que pode corroborar ou refutar todo o seu discurso;

Consideramos que vale a pena se aprofundar na pesquisa sobre a Informática

educacional, a influência das máquinas no aprendizado, mas a partir da abordagem sobre a maquinaria-ferramenta apontada por Marx desde o capítulo I do *Capital*. Isso possibilitaria ampliar a discussão em torno da Tecnologia educacional, centrado, exclusivamente no uso dos computadores, possibilitando fazer uma analogia aos conceitos atribuídos por Marx em torno da tecnologia moderna e do presente avanço das novas tecnologias na educação;

Por fim, com essa pesquisa consideramos que iniciamos novas discussões em torno da tecnologia educacional, mas entendemos, contudo, que isso é somente um fragmento, uma singularidade da totalidade concreta que ainda precisa se exposta. Portanto, aqui somente apresentamos uma parte do todo. Posto que essa constatação do fragmento que é essa pesquisa, somente nos impulsiona a buscar o aprofundamento e que, como Marx ou Lukács, nos negamos em aceitar o ser humano reificado *ad eternum* e diante do agora, da tecnologia em sua forma cada vez mais evoluída, da microeletrônica à nanotecnologia é 'sempre' o ser humano sujeito da história, mas para superar a lógica da produção capitalista é necessário primeiro entender e reconhecer como, quando e por que o ser é reificado e o papel da educação nisso tudo.

REFERÊNCIAS

ADORNO Theodor W. **Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt en Main.** Suhrkamp, Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B.M. de Abreu, contribuição definitiva com a contribuição de Paulo Ramos. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" , n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura.** Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411. Do original "Gesammelte Schriften", 1972-80.

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

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. T. M. P. de. **O computador na escola:** contextualizando a formação de professores prática a teórica e refletir a prática. 2000. Tese de Doutorado em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Tecnologias na escola. In.: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). acessado em 18/10/2012.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo.** In SADER, Emir. GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais do estados democrático. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1998.

ANTONIO, Rosa Maria (el all) . **O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990.** 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editorada Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARANHA, Maria da Lúcia Arruda. MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo Moderna: Moderna, 1986.

ARMSTRONG, Alison, CASEMENT, Charles. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARBERO, J. M. **Diversidad en Convergencia**. Seminario internacional sobre diversidad cultural, Brasília, 27-29 de Junio, 2007. mimeo.

BARBERO, Jesus Martín. **A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens**. Trad. do espanhol, 1987.

BARBERO, Jesus Martín. **Dos meios as mediações**. 1987. de Mayka Castellano. Revisão de João Flores Filho. Artigo publicado na coletânea: Morduchowicz, Roxana (coord.). Jóvenes, pantallas, Barcelona, Gedisa, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Ed., 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BORGES, Maria Célia. DALBERIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. In Revista Iberoamericana de Educación. n. 43/5 - 25 de julio de 2007.

BORÓN, Atilio. AMADEO, Javier. GONZALES, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. CLACSO. Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2007. Campus Virtual. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>. Acessado em 24/04/2013.

BORÓN, Atilio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In.: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BORÓN, Atilio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In SADER, Emir. GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 1998.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2001.

BRYAN, Newton Antonio P. **Educação, trabalho e tecnologia em Marx**. Revista técnico-científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologia, dos CEFET's. PR/MG/RJ, 1997, nº1.

BUENO, Natalia de Lima. **Pedagogia da Tecnologia**: a reificação do educador e da tecnologia a partir da relação educação e trabalho. Artigo apresentado no II Simpósio de Tecnologia e Sociedade, 2007.

BUENO, N. L. **Manual de Orientações**: Projeto Digitando o Futuro, fase 2, Positivo Informática, Curitiba, 2000.

BUENO, Natalia de Lima. **Comunicação e Educação popular**: elo teórico-prático de tecnologia social na educação popular de jovens e adultos. Artigo apresentado no Celacom, 2005.

BUENO, Natalia de Lima. **Educação tecnológica à luz da pedagogia libertadora**: trabalhando com tecnologia na educação popular de jovens e adultos. Artigo apresentado no I Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2005.

BUENO, Natalia de Lima. **Educação, tecnologia, sociedade e formação de educadores**. Artigos apresentados no III Simpósio Nacional de Tecnologia e sociedade, 2009.

BUENO, Natalia de Lima. **Novas tecnologias da informação e comunicação**: revolucionária ou revolucionista? Artigo apresentado no IV Seminário Internacional de Educação da UERJ, 2011.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o Ensino Fundamental no contexto da Educação Tecnológica**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, UTFPR, 1999.

BUENO, Natalia de Lima. **Projeto de Educação Tecnológica no Estado da Bahia**: Manual pedagógico, 2000, material impresso e em CD-ROM.

BUENO, Natalia de Lima. **Projeto Digitando o Futuro: Relatório Síntese**. Positivo Informática (1999) mimeo; entrevistas com professores nas escolas municipais de Curitiba e programa de formação de educadores, material impresso.

BURRIS, Val. **Reification: a Marxist perspective**. *California Sociologist*, vol. 10. nº 1, 1998, pp. 22-43.

BURRIS, Val. **The neo-Marxist synthesis of Marx and Weber on class**. University of Oregon. *The Marx-Weber Debate*, edited by Norbert Wiley (Newbury Park, CA: Sage Publications, 1987).

BURRIS, Val. **The social and political consequences of over education**. *American Sociological Review*, 1983. vol. 48 (August: 454-467)

BRYAN, N. **Educação, trabalho e tecnologia em Marx**. *Revista Técnico-científica dos Programas de Pós-Graduação e, Tecnologia dos CEFET'S- PR/MG/RJ*, 1997, nº 1.

DALE, Roger. **O marketing do Mercado educacional e a polarização da educação**. In GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

DUARTE, Newton. **As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea**: a incorporação de Piaget e Vigotsky ao ideário pedagógico. In FACCI, Marilda Gonçalves Dias. TULESKI, Silvana Calvo. BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs.). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a educação*. Maringá: Eduem, 2009.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Fonte Digital Rocket Edition de 1999 a partir de html em www.jahr.org

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução Rubens Eduardo Frias, 2 ed. – São Paulo – Centauro, 2005.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology: a critical theory revisited**. Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, Andrew. **Alternative modernity: the technical turn in Philosophy and social theory.** University of California, Berkeley. Los Angeles, 1995.

FEENBERG, Andrew. **Introduction: Technology and freedom.** In: *Alternative Modernity. The Technical Turn in Philosophy and Social Theory.* Berkeley/Los Angeles: University of California Press., 1995.

FEENBERG, Andrew. **La enseñanza "online" y las opciones de modernidad: la tecnología e la modernidad.** Draft translation on "Online Education and the Choices of Modernity" by Adrian Birthwistle Wells and Andoni Alonso. For the final version, see <http://168.143.67.65/extramadurasasi/bbcasi/pensamient.pdf> . Acessado em 10/03/2010.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology.** 3. ed. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2001.

FEENBERG, Andrew. **Teoria crítica da tecnologia.** Texto traduzido pela Equipe de tradutores do Colóquio Internacional "Teoria crítica e educação". Tradução do original em inglês publicado pela University Press Unimep, UFscar, UNESP, 1991.

FEENBERG, Andrew. **Teoria critica da tecnologia: um panorama.** Texto originalmente publicado em *Tailou-Made BioTechnologies*, vol. 1. Nº. 1. Abril-Maio, 2005.

FEENBERG, Andrew. **Transforming technology: a critical theory revisited.** Oxford University, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. F. Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba, Posigraf, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 11ª ed. 2001. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação** (diálogos). vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO G. CIAVATTA, Maria. **A educação básica no Brasil na década de anos 1990:**

subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 , Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010. mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In.: GENTILI, Pablo (org.)Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ:Vozes, 9ª Ed. 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. **Boletim Casa Romário Martins**. Memória da Rede Municipal de ensino de Curitiba 1983-1998. texto por Vidal A.A. Costa. Curitiba: v. 33. nº 143, 2010.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural**. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Revista de Educacion, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 589-600 , Fecha de entrada: 22-11-05 Fecha de aceptación: 03-11-06.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Calidad de la educación en la sociedad de la información**. Revista Complutense de Educación, UCM. vol. 15. n. 2, p. 509-520, 2004.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa**. Universidad Complutense de Madrid, 2001.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa**. Educar em La sociedad de La información. Bilbao, 2001.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales**. Comunicar, nº 33, v. XVII, 2009, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 149-156

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Tecnología, mercado y gobernabilidad: Un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio**. Revista Complutense de Educación, UCM. vol. 9, n. 1: 29-46, 1998.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Tres temas tecnológicos para La formación del profesorado**. Revista de Educación, n. 322,p. 167-188. Universidad Complutense de Madrid, 2000.

GENTILI, Pablo. **A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional**. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 320-339

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENTILI,Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura: tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder**. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMÉZ-OROZCO, Gilhermo **Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños**. INTERCOM. Rev. Brasileira de Comunicação, São Paulo, ano XIV, nº 64, p. 8-19, jan/jun 1991.

GÖRAN, Therborn **A crise e o futuro do capitalismo**. In SADER, Emir (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas do estado. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1995.

GORZ, André (1979) **Sobre el carácter de clase de la ciencia y los científicos**. In: Rose,

Hillary & Rose, Steven (eds.) *Economía Política de la Ciencia*. México: Nueva Imagen, 1979.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** – Ed. COUTINHO, C. N. – Civilização Brasileira, Rio de Jan. Vol. 2, 2004b, 522 p.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** – Ed. COUTINHO, C. N. – Civilização Brasileira, Rio de Jan. Vol. 1, 2004a, 520 p. Vol. 2, 2004b, 522 p.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

HARVEY, Dean R. **Changing education**: a success story. Arete Publishing, Dallas, Texas, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**; tradução de Nelson Coutinho e Leandro Konder. – São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HONNETH, Axel. **Observações sobre reificação**. vol. 8 n.1. p. 68-79. jan.-abr. Porto Alegre: Civitas, 2008.

HONNETH, Axel. **Reification: a recognition-theoretical view**. The tanner lectures on human values. Delivered at University of California, Berkeley. March 14016, 2005.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos: A indústria cultural; tradução, Guido Antonio Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

JAQUINOT, Geneviève. **Novas tecnologias, novas competências**. In EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR. Ed. UFPR. n°31, p. 267-284, 2008.

KLEIN, Naomi. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido; trad. de Rita Vinagre.

4 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um conceito marxista de alienação. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. **Lukács**. Coleção Fontes do pensamento político, vol. 1. Porto Alegre: L & PM Editores Ltda., 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. CALDAS, Andréa. **Trabalho docente**: comprometimento e desistência. In.: FIDALGO, Fernando. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. (org.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUENZER, Acácia. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 1153. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

KUENZER, Acácia. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 5ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

LESSA, Sergio. **Lukács e o marxismo contemporâneo**. 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LITWIN, Edith (org.). **A tecnologia educacional**: políticas, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÖWY, Michael. **A evolução política de Lukács**: 1909 a 1929. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

LÖWY, Michael. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários**: a evolução política de Lukács (1909-1929). São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, George. **História e consciência da classe**: estudos sobre a dialética marxista: tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: L.E.C.H. Livraria Editora Ciências humanas, Ltda., 1972.

MACLAREN, Peter. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

MAGGIO, Mariana.. **O campo da Tecnologia Educacional**: algumas propostas para a sua reconceitualização. In.: LITWIN, Edith. Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa, UNESP: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acessado em 11/09/2012.

MARX, Karl **A origem do capital**: acumulação primitiva; tradução de Klaus Von Puchen. – 2 ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl, **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da economia política; tradução Mario Duayer, Nélio Schneider, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da econômica política**: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna.- 27ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1 capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach. Tradução de Silvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política, livro terceiro**: o processo global de produção capitalista, Volume VI. Tradução Reginaldo Sant'Anna. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O capital. vol. 1**. Capital I, a mercadoria São Paulo. Bertrand, 1994.

MARX, Karl. **O capital**: edição condensada. tradução e condensação de Gabriel Deville, Bauru, SP: EDIPRO, 2ª ed., 2003.

MARX, Karl. **Conseqüências sociais do avanço tecnológico**. Edições populares. Outubro de 1980.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 2ª edição. Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. São Paulo, 1979

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tecnologias na escola**. In.: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). acessado em 18/10/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, 2005**.

MEDEIROS, José Adelino de. **O que é Tecnologia**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MÉSZAROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. tradução da conferência proferida por István Mészáros na abertura do II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo. 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZAROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRANDA, Angela Luiza. **Da natureza da tecnologia**: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, UTFPR, 2002.

MOLINA, Rosane K. SCHLEMMER, Eliana. **O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em contextos escolares e a melhoria da qualidade da educação**. Revista Praxis Educativa, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 91-100, jan.-jun. 2011. Editora UEPG

MORAES, Maria Cândida. **Informática Educativa no Brasil**: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In www.edutecnet.com.br, 1997.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação**: um estudo sobre História e consciência de classe. São Paulo. Ed. 34, 2001.

NOSELLA, Paolo. BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. Ecos Revista Científica, São Paulo, V.7, N.2, P. 351-368, jul./dez.2005.

OLIVEIRA, Francisco. **Neoliberalismo à brasileira**. In.: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PAPERT, Seymour. **Logo**: computadores e educação. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PETROCIC, Gajo. **Reificação. Projeto autodidata.** Primeira edição. Um Dicionário do Pensamento Marxista, 1965

PINCH, Trevor & Bijker, Wiebe. **The social construction of facts and artifacts: or how the Sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit each other.** In: Bijker, Wiebe, Hughes Thomas & Pinch, Trevor (eds.) The Social Construction of Technological Systems. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1997.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio:** a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Projeto Político Pedagógico. Escola I, Escola II, Escola III, Escola IV, Escola V, Escola VI, Escola VII, Escola VIII, Escola XIX, Escola X.

ROSZAC, Theodor. **The cult of information:** a neo-luddite treatise on high tech, artificial intelligence, and the true art of thinking. University of California Press. Berkeley, Los Angeles. 1994.

SADER, Emir (org.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANCHO, Juana. **Da fascinação ao desconcerto:** a integração da informática na escola. Revista Pátio Ano VI, Nº 22, Jul/Ago 2002.

SANCHO, Juana. HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANFELICE, José Luis. **Dialética e pesquisa em educação.** In.: LOMBARDI, José C. SAVIANI, Demerval (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2 ed. - Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev.ampl. - Campinas, SP:Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação:** o trabalho

como princípio educativo frente às novas tecnologias. In.: FERRETTI (et.all). Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In FERRETTI, Celso (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SBIE (Simpósio Nacional de Informática Educacional). <http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/#>; <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie> - Anais Sbie 2010; <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/artcompletos.html> - Anais Sbie 2009; http://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/cd.html - Anais Sbie 2008. Acessado em 18/10/2012.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática:** as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**, vol. 1, Princípios e Fundamentos, 2006.

SEVERINO, Antonio J. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador.** In ContraPontos: Revista de Educação da Univali. Ano 1 - n. 1 -Itajaí, jan/jun de 2001.

SILVA, Gildemarks Costa. **A tecnologia como um problema para a teoria da educação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, Marcos. **Internet na escola e inclusão.** In.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Tecnologias na escola. In.: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). acessado em 18/10/2012.

SINGER, Paul. **As grandes questões do trabalho no Brasil e a economia solidária.** In Proposta, Revista Trimestral de Debate da FASE (Federação de Órgãos e Assistência Social e Educacional). Ano 30 Junho/Agosto de 2003, nº 97.

SLAVOS, Zizec. **Entrevista Programa Roda Viva.** In.: , 15/10/2008. In.: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/722/entrevistados/slavoj_zizek_2009.htm, acessado, em Julho de 2011.

SMITH, Merrit Roe and MARX, Leo. **Does technology drive history?** The dilemma of technological determinism. The MIT Press, Cambridge, MASSACHUSETTS. London, England.1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação:** a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, Brasília, ano 1, n. 2 jan/mar.1999.

THERBORN, Göran. **A crise e o futuro do capitalismo.** In. in SADER, Emir (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 2012.

THERBORN, Göran. BORÓN, Atílio. ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo.** In.: GENTILI, Pablo (org.)Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THIESEN, Juarez da Silva (UFSC). **Mediação tecnológica/pedagógica:** diferentes perspectivas sobre um mesmo conceito. Congresso Iberoamericano de Educación, Septiembre de 2010, p. 4.

VALENTE, J.A. **Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica?** Revista Pátio, ano 3 n° 9 MAI/Jul 1999.

VALENTE, J.A. **O uso inteligente do computador na educação.** Revista Pátio, ano 1 n° 1 MAI/Jul 1997.

VALENTE, J.A. MAZZONE, Jaures. BARANAUSKAS, M. Cecília (ogs.) **Aprendizagem na era das tecnologias digitais** (orgs.). São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007.

VALENTE, José A. BARANAUSKAS, M. Cecília (org.). **Aprendizagens na era das tecnologias digitais.** São Paulo: Cortez: FAFESP, 2007.

CHAVES, Vaneli Rodrigues. **O uso dos recursos tecnológicos em um programa público de educação:** um estudo em escolas municipais de Curitiba. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEEN, Wim. VRAKKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

VIEIRA, Antonio Rufino. **Filosofia da História e Marxismo**, UFRJ. In www.unicamp.br/cemarx/antoniovieira.htm, 2002.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**, vol. 1. São Paulo: Contraponto Editora, 2005.

VIEIRA-PINTO, Alvaro. **O conceito de tecnologia**, vol. 2. São Paulo: Contraponto Editora, 2005.

WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho e reificação: uma análise à luz dos Programas de Qualidade total**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Sociologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

WOJCIECHOWSKI, Tais. VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A utilização da internet nas escolas municipais de Curitiba**. In Revista Tecnologia Educacional, ano 39, 189. Abril/Junho, 2010.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, 2010.

APÊNDICES

1. Protocolo de entrevistas I/Pesquisa exploratória (primeiro protocolo aplicado no estudo piloto)
2. Protocolo de entrevistas II (segundo protocolo definitivo aplicado, após leituras teóricas e fase experimental)
3. Questões de análise para o protocolo de entrevistas (o que nos propomos analisar quando elaboramos cada pergunta);
4. Tabela/Síntese do documento Projeto Pedagógico das escolas pesquisadas - anos 2006 a 2008 - alguns apontamentos relacionados à tecnologia educacional.
5. Quadro Síntese do Perfil dos Entrevistados

3. Protocolo de entrevistas I

PESQUISA DE CAMPO

PESQUISADORA: NATALIA DE LIMA BUENO

INSTITUIÇÃO: UFPR – Programa de Pós-Graduação em Educação

OBJETIVO: Realizar um **Estudo Exploratório** a fim de iniciar a investigação dos processos de reificação e superação, na escola de Ensino Fundamental, focando a prática pedagógica do professor, obtendo dados comparativos para reavaliar as categorias definidas inicialmente, bem como, o marco teórico adotado.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

1. **ENTREVISTA SEMI-ABERTA (com o professor):**⁴⁴⁴
 - a. Como a tecnologia educacional chegou à escola?
 - b. Houve ou há formação para os professores trabalharem com os recursos tecnológicos?
 - c. Qual a perspectiva, o conceito de tecnologia educacional adotada pela escola?
 - d. Qual o conceito, a perspectiva da tecnologia educacional em que o professor acredita?
 - e. Quais os recursos que utiliza e como os utiliza?
 - f. Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional?
 - g. Por que o professor trabalha com tecnologia educacional?
 - h. Como o professor percebe a integração dos alunos com a tecnologia educacional?
 - i. Qual a proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional?
Existe projetos específicos criados pela escola?
 - j. Os professores trocam experiências entre seus colegas?
 - k. De que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola?
 - l. Como é a relação professor-direção-comunidade-secretarias educacionais?
 - m. Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função?

⁴⁴⁴ É um roteiro não se trata de que todas as perguntas serão feitas nesta sequência tampouco uma de cada vez, mas no diálogo muitas informações já vão se complementando.

- n. Se usar TV ou o computador descrever que tipo de atividades trabalha;
- o. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com a tecnologia educacional?
- p. O professor tem alguma formação na área específica da tecnologia educacional?
Participa de algum grupo de pesquisa? Tem leituras sobre tecnologia educacional, tecnologia e sociedade? Se sim, qual é a visão e como pode trabalhar na escola? Se não por quê?

4. Protocolo de entrevistas II

PESQUISA DE CAMPO

PESQUISADORA: NATALIA DE LIMA BUENO

INSTITUIÇÃO: UFPR – Programa de Pós-Graduação em Educação

OBJETIVO: Realizar Pesquisa de Campo a fim de investigar os processos de reificação e superação na escola de Ensino Fundamental, focando a prática pedagógica do professor, obtendo dados comparativos em diálogo com o marco teórico adotado.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA⁴⁴⁵ – FASE II PESQUISA DEFINITIVA

ENTREVISTA SEMI-ABERTA (com o professor):⁴⁴⁶ Objetivo. Analisar o discurso em relação à prática pedagógica. Identificar a prática reificada, a estrutura da reificação (os limites da burocracia), a consciência reificada (contemplação, ou consciência histórica (da TE e suas relações?) e as possibilidades de superação, verificar a relação teoria-prática e projeto de TE em relação ao PP da escola na prática do professor (liberdade reificada: isolamento, egoísmo, individualismo; ou trabalho coletivo?).

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo trabalha com Tecnologia Educacional, Informática na educação (computador no ensino)?
3. O professor tem alguma formação na área específica da tecnologia educacional? Participa de algum grupo de pesquisa? Tem leituras sobre tecnologia educacional, tecnologia e sociedade? Se sim, qual é a visão e como pode trabalhar na escola? Se não por quê?
4. Como a tecnologia educacional chegou à escola?
5. Houve ou há formação para os professores trabalharem com os recursos tecnológicos?
6. Qual a perspectiva, o conceito de tecnologia, tecnologia educacional e de Informática educacional adotada pela escola?

⁴⁴⁵ Reestruturado após o Estudo Exploratório e encaminhamentos da Base teórica.

⁴⁴⁶ É um roteiro não se trata de que todas as perguntas serão feitas nesta sequência tampouco uma de cada vez, mas no diálogo muitas informações já vão se complementando.

7. Para o professor o que é tecnologia, tecnologia educacional, e informática educacional?
8. Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME?
9. Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica?
10. Como o professor percebe a integração dos alunos com a tecnologia educacional?
11. Qual a proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional? Existem projetos específicos criados pela escola?
12. Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades?
13. De que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola?
14. Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE?
15. Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha?
16. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com a tecnologia educacional e quais os avanços?
17. O que representa o laboratório de Informática na escola e o uso do computador no ensino? Qual é o papel na escola?
18. Que contribuições a TE, Informática educacional na escola traz a sociedade?
19. Em sua opinião há diferença (conceitual, na prática pedagógica) entre meios, recursos tecnológicos, tecnologia e tecnologia educacional? Se sim qual? Se não por quê?
20. Qual o papel do professor no trabalho com TE?
21. Em sua opinião qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com TE, informática?

22. Outras questões que o professor gostaria de relatar e que este protocolo não contempla...

5. Questões de análise para o protocolo de entrevistas

ENTREVISTA SEMI-ABERTA – Pesquisadora: Natalia de Lima Bueno

QUESTÕES	
23. Qual a sua formação?	Objetivo: Comparar entre entrevistados em relação às dificuldades e domínio do discurso, da prática pedagógica, observada na atividade docente
24. Há quanto tempo trabalha com Tecnologia Educacional, Informática na educação (computador no ensino)?	Objetivo: Comparar o nível de conhecimento docente.
25. O professor tem alguma formação na área específica da tecnologia educacional? Participa de algum grupo de pesquisa? Tem leituras sobre tecnologia educacional, tecnologia e sociedade? Se sim, qual é a visão e como pode trabalhar na escola? Se não por quê?	Objetivo: Verificar o nível de conhecimento sobre a área e autonomia docente na busca de informações, bem como coerência entre formação e prática pedagógica.
26. Como a tecnologia educacional chegou à escola?	Objetivo: Verificar os processos de reificação e-ou superação, a saber: sistema extremamente burocrático, sistema democrático, decisões coletivas ou autocráticas, etc. analisando a submissão ao mercado ou ao projeto educacional da escola pública...
27. Houve ou há formação para os professores trabalharem com a Tecnologia educacional, o uso do computador na escola?	Objetivo: Verificar a coerência entre discurso de inovação e verdadeiramente inovação tecnológica na escol, se há preocupação da SME, da gestão da escola com esta área e com a formação contínua do professor para identificar a implantação somente a partir da atualização de ferramentas ou do contínuo trabalho com o sujeito do processo (o professor)...

<p>28. Qual a perspectiva, o conceito de tecnologia, tecnologia educacional e de Informática educacional adotada pela escola?</p> <p>Objetivo: Verificar o conhecimento adotado pela escola se está condizente com a proposta documental da SME e do PP (em suas bases teóricas) da escola em relação a prática pedagógica do professor.</p>
<p>29. Para o professor o que é tecnologia, tecnologia educacional, e informática educacional?</p> <p>Objetivo: Verificar o nível de conhecimento docente em relação a sua prática pedagógica e ao adotado pela escola no intuito de identificar sua concepção reificada ou emancipadora, sua visão ampla dos conceitos apresentados ou fragmentada, etc.</p>
<p>30. Qual é a participação do professor no trabalho com tecnologia educacional, em suas aulas, na escola, junto a SME?</p> <p>Objetivo: Verificar objetivamente os processos de reificação e superação no sentido de identificar a maior participação e autonomia docente no trabalho com TE ou submissão ao sistema hierarquizado e burocrático, identificando a consciência reificada ou a liberdade reificada. Se há superação em que medida o professor tem autonomia para direcionar novos projetos inovar no interior da escola...</p>
<p>31. Por que o professor trabalha com tecnologia educacional? Qual a importância deste trabalho para a escola, para os alunos, para a sua prática pedagógica?</p> <p>Objetivo: Verificar e confirmar com outras respostas, se há uma visão ampla de tecnologia e tecnologia educacional ou unicamente submissão ao mercado quando os discursos são unicamente subservientes ao mercado a atualização de máquinas, equipamentos para atender aos avanços tecnológicos, etc. Se há na visão do professor uma superação na medida em que percebe seu trabalho significativo e que pode intervir (a partir do modo como trabalha com TE) na visão mais ampla também do educando. do educando...</p>
<p>32. Como o professor percebe a integração dos alunos com a tecnologia educacional?</p> <p>Objetivo: Verificar de que modo o professor percebe individualmente e coletivamente o trabalho com os alunos e se estes estão mais subservientes à máquina ou solicitam atividades diversificadas...</p>
<p>33. Qual a proposta pedagógica da escola no trabalho com a tecnologia educacional? Existem projetos específicos criados pela</p>

escola?

Objetivo: Verificar se a escola tem autonomia no trabalho com TE e desenvolve projetos internos e não está unicamente subserviente ao sistema hierarquizado e burocrático do sistema...

34. Os professores trocam experiências entre seus colegas? Há espaços, momentos específicos em que professores da escola, de outras escolas possam trocar experiências e realidades?

Objetivo: Verificar a noção de coletividade de modo que se evidencie a consciência reificada ou consciência de classe (necessário à superação da reificação). Se não há momentos criados para tal atividade identificando a submissão unicamente ao proposta pela SME...

35. De que modo os professores participaram-participam da estruturação da tecnologia educacional na escola?

Objetivo: Verificar se o trabalho é democrático, coletivo ou burocrático, identificando sinais de estrutura da reificação quando há submissão unicamente ao sistema burocrático, etc.

36. Como é a relação professor-direção-comunidade-SME no trabalho com TE? Há incentivos, diálogo permanente, etc.

Objetivo: Verificar se há coerência entre discurso democrático (proposta no PP da SME, da escola pública) e participação da comunidade nas escolhas de recursos, equipamentos, etc..) identificando a estrutura reificada ou a superação quando há sinais de reuniões permanentes (pelo menos), etc.

37. Como o professor entende sua prática pedagógica no trabalho com a tecnologia educacional? Qual é a sua função? Que tipo de atividades trabalha?

Objetivo: Verificar se há consciência da reificação do sujeito no processo ou há uma consciência reificada que se submete unicamente ao mercado e a estrutura reificada...

38. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com a tecnologia educacional e quais os avanços?

Objetivo: Verificar se o docente tem o domínio da totalidade do processo de reificação ou ainda se tem visão de mudanças...

<p>39. O que representa o laboratório de Informática na escola e o uso do computador no ensino? Qual é o papel na escola?</p> <p>Objetivo: Verificar a visão de totalidade do docente e em relação as perguntas anteriores...</p>
<p>40. Que contribuições a TE, Informática educacional na escola traz a sociedade?</p> <p>Objetivo: Verificar se há uma visão ampla da TE em relação ao processo educacional. Ampla neste sentido, se há noção das contradições inerentes ao processo e se há domínio histórico...</p>
<p>41. Em sua opinião há diferença (conceitual, na prática pedagógica) entre meios, recursos tecnológicos, tecnologia e tecnologia educacional? Se sim qual? Se não por quê?</p> <p>Objetivo: Identificar objetivamente a reificação, a estrutura reificada, a consciência reificada, o invólucro reificado e as possibilidades de superação.</p> <p>OBS. Pergunta mais próxima para identificar objetivamente a reificação. Retornar em algumas escolas para perguntar novamente ao docente.</p>
<p>42. Qual o papel do professor no trabalho com TE?</p> <p>Objetivo: Verificar se há consciência do sujeito professor e sua prática pedagógica em relação ao sistema capitalista que influencia o interior da escola, se há superação do processo de reificação quando professor tem consciência ampla de seu papel de sujeito do processo de decisões da TE no interior da escola...</p>
<p>43. Em sua opinião qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com TE, informática?</p> <p>Objetivo: Verificar se o professor tem noção ampla da formação pedagógica essencial ao docente, do domínio histórico do processo tecnológico, da visão acerca do sistema capitalista que reifica a escola o professor... ou se há noção de que o professor precisa somente ter domínio instrumental das ferramentas...</p>
<p>44. Outras questões que o professor gostaria de relatar e que este protocolo não contempla...</p>

6. Quadro Síntese da Caracterização e Projetos Pedagógicos consultados

Documento Síntese das Características e Objetivos do Projeto Pedagógicos das escolas pesquisadas

Escola	Características	Projeto Político Pedagógico ⁴⁴⁷
<p>CEI</p> <p>Escola I -</p> <p>Documento de</p>	<p>Atualmente esta unidade de ensino atende em período integral, aproximadamente 360 alunos, organizados em 12 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Deste total, um número significativo de famílias – aproximadamente 250 – foram prontamente solícitas, respondendo o questionário da Pesquisa Sócio-Econômica Cultural.</p> <p>Segundo as informações tabuladas e analisadas constatou-se que 36% das famílias atendidas são compostas por quatro pessoas. Em sua maioria, para ser mais exato, 50%, possui apenas uma criança estudando na escola. A maior necessidade no âmbito social destes familiares está relacionada à constante carência no que se refere aos tratamentos</p>	<p>do Ensino Fundamental de 9 anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, ofertando a Educação Infantil – etapa inicial da Educação Básica – com ingresso aos cinco anos, tendo por objetivo principal o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, enquanto sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.</p> <p>Nossa sociedade atual está cada vez mais globalizada e suas constantes transformações, exigem das diversas instâncias sociais novas posturas. Dentro desse contexto, as escolas enquanto espaço institucionalizado de formação, necessitam reorganizar suas propostas de ensino, ressignificando suas práticas educativas que devem ir muito além da simples transmissão de conteúdos.</p> <p>Constantes são as reflexões e estudos que abordam a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil, bem como temáticas que envolvem a melhoria da qualidade da educação pública do nosso país. Discussões essas que historicamente, vêm contextualizando uma série de mudanças nas políticas públicas e nos projetos e programas desenvolvidos, no intuito de contribuir com essa melhoria na qualidade do processo de</p>

⁴⁴⁷ Texto constante no Projeto Político pedagógico de cada escola. Considerando o documento vigente na escola consultado até 2012. Fragmentos da incorporação da tecnologia, da tecnologia educacional ou outra discussão sobre tecnologia no documento consultado.

	<p>médicos e odontológicos, perfazendo um percentual de 38%.</p> <p>No contexto familiar analisado, 40% têm o pai como principal responsável pelo seu sustento financeiro. As principais atividades profissionais desenvolvidas pelos responsáveis estão relacionadas à construção civil, serviço doméstico e área de vendas. Sendo que, 86% dessas famílias possuem duas pessoas empregadas e 54% delas possui uma da renda mensal que gira em torno de 1 a 3 salários mínimos. Observou-se também que 18% contam com ajuda de algum tipo de programa social ofertado pelo Governo Federal – o mais citado foi o Bolsa Família.</p> <p>Aproximadamente 52% da população entrevistada mora em residência própria. Em relação ao grau de escolaridade, 45% dos pais dos nossos educandos concluíram os anos finais do Ensino Fundamental (5° a 8° série). Quando questionados a respeito de quais meios de comunicação que a família utiliza para se manter atualizada, constatou-se que 95% tem acesso a televisão e 33% a <i>internet</i>, porém não utilizam com muita frequência o microcomputador.</p>	<p>ensino e aprendizado desses educandos.</p>
--	--	---

	Oferta à comunidade local as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental além da modalidade da Educação de Jovens Adultos.	
Escola Municipal Escola II - Documento de	<p>Atende atualmente 728 alunos(as), assim descritos:</p> <p>Educação básica, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos. 35 turmas, considerando manhã, tarde e noite;</p> <p>A maioria das família as mães se dedicam ao lar; a comunidade é participativa nas atividades propostas pela escola;</p> <p>20% dos pais concluíram o ensino médio, a maioria não participou mais de quatro anos na escola;</p> <p>43% possui renda salarial de três a cinco salários mínimos;</p> <p>10% possui renda de um salário mínimo;</p> <p>46% dos pais e 21% das mães realizam</p>	<p>Base pedagógica:</p> <p>Com base na LDB 9394/96, a escola tem como função, dentre outros objetivos:</p> <p>II - A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>Entende que a escola deve ter uma concepção mais histórica e menos instrumental do papel social da educação;</p> <p>Função social da escola pública:</p> <p>Traz uma crítica ao capitalismo e a concepção neoliberal da escola pública: a influência dos bancos na escola pública e propõe ultrapassar essa lógica; reconhece que a escola é contraditória;</p> <p>Concepção filosófica e epistemológica:</p> <p>Busca uma perspectiva libertadora, humanizadora, formação humana na totalidade crítica,</p>

	<p>atividades informais;</p> <p>26% dos pais trabalham na indústria;</p> <p>20% das mães cuidam da casa e 29% como diaristas;</p> <p>33% de mães desempregadas;</p> <p>As famílias têm dificuldade de acompanhamento escolar do filho(a);</p> <p>Na região onde a escola está inserida não há área de lazer, assim 44% das famílias têm como atividade de lazer visitar parentes ou assistir a televisão.</p>	<p>construtiva e cooperativa;</p> <p>Formar seres humanos autônomos, solidários, críticos, que questionem a sociedade que fabrica a injustiça; agir sobre ela para a transformação, o conhecimento é instrumento de emancipação;</p> <p>Concepção pedagógica da educação:</p> <p>Educadores progressistas, ação dialógica;</p> <p>Conteúdos significativos, leitura crítica da realidade;</p> <p>Teoria pedagógica dialética, encarar a tarefa consciente de ciência prática, da práxis educacional;</p> <p>Relação escola sociedade: caráter coletivo, classe com contradições;</p> <p>Concepção histórico-crítica: base em Saviani e Vigotsky;</p> <p>Método dialético como pressuposto para o ensino, como base categorias como: totalidade, historicidade, provisoriedade, contradição e prática social;</p> <p>Método e metodologia: trazem concepções do materialismo histórico;</p> <p>Pedagogia histórico-crítica: prática social como ponto de partida; realidade construída como ponto de chegada;</p> <p>Não identifica-se uma descrição da função da Informática na educação e um projeto de</p>
--	---	---

		<p>Tecnologia Educacional.</p> <p>Princípios norteadores:</p> <p>Morin (ética)</p> <p>Relatório da UNESCO: quatro pilares para a educação do futuro: perspectiva do aprender a aprender;</p> <p>Formação contínua dos professores.</p>
<p>Escola Municipal</p> <p>Escola III</p> <p>Documento de 2007</p>	<p>A Escola oferta ainda o Espaço de contraturno, com duas turmas no período da manhã, sendo neste 50 alunos e três turmas no período da tarde, com 95 alunos. Totalizando, assim, 145 alunos que frequentam este espaço.</p> <p>Grande parte das moradias está localizada em um local de invasão, em terrenos irregulares, com poucas condições básicas, como saneamento, asfalto e luz elétrica.</p> <p>A renda familiar desta comunidade gira em torno de zero a três salários mínimos e a minoria das famílias não participa de programas sociais, vivendo de quatro a sete pessoas na mesma casa, sendo que possuem, na grande maioria, TV, rádio, geladeira, fogão e chuveiro e que pouquíssimos alunos</p>	<p>A teoria sócio-histórica de Vigotsky teve como fundamentação o Materialismo Histórico, teoria de Karl Marx sobre a sociedade. Para Marx, "mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento)". Vigotsky foi o primeiro a tentar correlacionar esta teoria as questões psicológicas concretas.</p> <p>Através de um currículo que possua uma abordagem crítica do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, a escola objetiva uma prática educativa voltada para a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, compreendido na formação do homem social, sujeito e transformador das relações econômicas, políticas, sociais a que pertence.</p> <p>Ciências e Tecnologias da Informação e Comunicação: os temas abordados neste eixo são os códigos e conceitos produzidos pela cultura das mídias e as tecnologias. Para o trabalho com estas tecnologias são utilizados a televisão, vídeo, DVD, LEGO, rádio, jornal, computadores e <i>internet</i>.</p>

	<p>possuem computador.</p> <p>Em média o número de filhos da mesma família matriculados nesta escola é de 1 a 2, sendo que a maioria faz o trajeto de casa até a escola a pé.</p> <p>A comunidade avalia que os maiores problemas existentes no bairro são a falta de segurança, as drogas e a Unidade de Saúde</p>	
<p>Escola Municipal</p> <p>Escola IV</p> <p>Documento de 2007</p>	<p>Em 14/04/02 a escola passou a atender alunos da Educação Infantil.</p> <p>Com a extinção das Unidades do Projeto PIA (Programa de Integração da Infância e Adolescência), conforme Decreto 42/04 publicado em 07/06/04, a concretização da vinculação à escola, só ocorreu em março de 2006, sendo os profissionais lotados à mesma.</p> <p>Atualmente a escola possui 26 turmas no diurno e 03 turmas no noturno</p> <p>Segundo dados levantados em 2005, uma parte da clientela escolar é proveniente das proximidades da escola, morando em</p>	<p>Princípios filosóficos e pedagógicos:</p> <p>Termos: cidadania, educação de direitos, democracia, formação crítica;</p> <p>A educação escolar não é o único meio e local para a formação do cidadão, mas é por meio dela que valores e práticas são reconstruídos em novos saberes que são vinculados em virtude das exigências econômicas e tecnológicas de uma sociedade, em constante transformação.</p> <p>A sociedade formada por cidadãos portadores de direitos e deveres, eleitor, contribuinte e cumpridor de leis, mas essencialmente criador de direitos fundamentais e políticas sociais em conformidade com a dinâmica e necessidade da mesma. São sujeitos de sua própria história e juntamente com outros, fazem a história da comunidade da sua cidade, da sua nação e do seu mundo</p>

	<p>endereço fixo, em casa própria, há mais de 20 anos. Outra parte, vive em invasões margeando a linha férrea e o Parque do Iguaçu. Moram em barracos feitos de compensados cobertos com lonas ou telhas de amianto, em situação de extrema pobreza.</p> <p>Estas famílias são oriundas da cidade de Curitiba, sendo pequeno o número de pessoas vindas de outras localidades.</p> <p>A renda familiar da comunidade escolar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos, ocupando as mais diversas funções. Sendo destes 25% com emprego fixo, 40% com trabalho informal (pedreiro, doméstica, catadores de lixo, etc.) e 35% de desempregados. Portanto o acesso a informática, biblioteca e a outros meios culturais são restritos a uma minoria de famílias, sendo a escola o maior meio de aquisição de cultura dessa comunidade.</p> <p>Em seu entorno vivem 11.868 pessoas (2,73% do total da população do bairro) sendo 28,11% crianças e jovens de 0 a 14 anos; 20,62% pessoas com idade entre 15 e 24 anos; 44,78 adultos com idade entre 25 e 59 anos; e 6,49% de pessoas com 60 anos ou</p>	<p>Ensino Fundamental: Objetivos</p> <p>Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;</p> <p>Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, tendo iniciativa para agir, saber e mudar</p> <p>Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolve-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.</p> <p>Não consta projeto específico de Informática educacional no documento.</p>
--	---	---

	<p>mais de idade.</p> <p>Em 98,84% dos domicílios fixos, existe abastecimento adequado de água, em 99,29% coleta adequada de lixo e 93,73 % dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. Os demais, que moram em invasões, não tem nenhuma estrutura adequada de vida.</p> <p>Mais de 55% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos (incluídos nesse percentual 4% com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; e 15,34% dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de 3 anos de estudo).</p> <p>Atualmente a escola atende alunos com faixa-etária de 4 a 14 anos no período regular e a partir dos 14 anos no período noturno.</p>	
<p>Escola Municipal</p> <p>Escola V</p>	<p>Quantidade de turmas; 23 turmas 11 manhã e 12 tarde sendo 2 classes especiais manhã mais 1 sala multifuncional e a tarde 1 classe especial e 1 sala de recursos já incorporados</p>	<p>Aspectos filosóficos e pedagógicos: (Base em Vigotsky, Saviani... e outros...)</p> <p>As novas exigências da cidadania moderna, a revolução da tecnologia e dos meios de</p>

<p>Documento de 2006</p>	<p>na quantidade total de turmas</p> <p>Público alvo e perfil da comunidade; estudantes de 1º ao 5º ano e alunos especiais encaminhados através de avaliação do CMAE o perfil da comunidade é alunos carentes com baixa renda familiar</p> <p>Qual nível de escolarização atende; Ensino Fundamental;</p> <p>Educação Infantil (a partir de 2007), com oferta do pré-escolar para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos.</p> <p>Ensino Fundamental, organizado em 02 Ciclos de aprendizagem, sendo o Ciclo I com 3 anos e Ciclo II com 2 anos, para crianças a partir de 06 anos.</p> <p>Educação Especial</p> <p>Sala de Recursos</p> <p>Educação Integral</p>	<p>comunicação de massa, as necessidades de se redescobrir a revalorização e a ética nas relações sociais, colocam a educação diante de uma agenda exigente e desafiadora para formar sujeitos com autonomia, iniciativa e capacidade de resolver problemas.</p> <p>Concepção de sociedade:</p> <p>Numa sociedade cada vez mais voltada para a ciência e para a tecnologia, cabe à educação, enquanto instituição básica, criar condições para o pleno desenvolvimento de todos os fatores sociais implicados no desenvolvimento integral da sociedade</p> <p>Concepção de Tecnologia</p> <p>Na educação no terceiro milênio, não estamos diante de uma simples encruzilhada, que pede desvios de percurso ou pequenas reformas, como acontece em situações de crise.</p> <p>O momento exige mais: invenção, ousadia de imaginação para criar o novo. O modelo de escola tradicional mostra-se anacrônico, e as propostas para o ensino e aprendizagem não se referem apenas às novas gerações, mas aos que permanecem excluídos do sistema, bem como a reciclagem dos adultos educados pelos padrões antigos.</p> <p>A explosão nos negócios mundiais, acompanhada pelo avanço tecnológico crescente da robótica e automação das empresas, nos faz antever profundas modificações no trabalho e, conseqüentemente, na educação.</p> <p>Por isso, acreditamos que a informática na educação será fundamental para revitalizar e modificar profundamente o sistema de ensino, para novos patamares que se adaptem as</p>
--------------------------	--	---

	<p>Segundo dados do Caderno Prova Brasil/ 2005, na Vila Verde vivem 10 207 pessoas sendo 36,33% crianças e jovens de 0 a 14 anos; 20,90% pessoas com idade entre 15 e 24 anos; 40,17% adultos com idade entre 25 e 59 anos; e 3,69% pessoas com 60 anos ou mais.</p> <p>Aproximadamente 36% dos domicílios do entorno estão localizados em aglomerados subnormais (favelas e assemelhados); 99% possuem abastecimento adequado de água, 99,43% coleta adequada de lixo e 89,33% dos domicílios estão ligados à rede geral de esgoto ou à fossa séptica. Mais de 74% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos.</p> <p>Mais de 74% do total dos responsáveis pelos domicílios têm rendimento mensal de até 3 salários mínimos.</p> <p>Aproximadamente 5% da população</p>	<p>crescentes demandas da sociedade.</p> <p>No conteúdo de Geografia: (Ensino Fundamental de 9 anos):</p> <p>Papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;</p> <p>Uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção de qualidade de vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Transformação da natureza por meio do trabalho, da tecnologia, da cultura e da política, no passado e no presente; – A tecnologia usada em prol da conservação do meio ambiente; <p>CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS, COM OS RESPECTIVOS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</p> <p>O processo de elaboração da crítica pressupõe a passagem do conhecimento fundamentado na experiência do sujeito (senso comum) à totalidade orgânica do conhecimento, ou seja, a construção da síntese, resultado da apropriação das múltiplas determinações do fenômeno em estudo, produzidas historicamente.</p>
--	---	--

	<p>residente no entorno da escola e com idade acima de 10 anos não é alfabetizada; 22,22% dos responsáveis pelos domicílios não têm instrução ou têm menos de 3 anos de estudo.</p>	<p>no processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado, o professor toma, como ponto de partida a prática social, a qual leva à teoria e esta, por sua vez, serve de subsídio para a transformação da prática. Parte-se da prática, teoriza-se sobre ela e volta-se à prática, para transformá-la.</p> <p>No ensino de Ciências:</p> <p>O ensino de Ciências se apresenta com a finalidade de possibilitar a apropriação do conhecimento científico, de seus conceitos e procedimentos de modo a contribuir para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o ser humano como parte do ambiente e como indivíduos que podem nele interferir. Deve garantir o acesso ao conhecimento científico a perspectiva de uma aprendizagem significativa, considerando a Ciência em suas relações com a Tecnologia, Sociedade e Ambiente para que o jovem e/ou adulto interprete e atue sobre a realidade de forma mais crítica e consciente.</p> <p>Conteúdo em Ciências:</p> <p>Tecnologia e Sociedade</p> <p>Avanços tecnológicos positivos – tratamento de água e esgoto, vacinas, pasteurização, atendimento médico, habitação.</p> <p>Avanços tecnológicos negativos – bombas, armas, inseticidas, agrotóxicos.</p>
--	---	--

		<p>Termos recorrentes: consciência crítica, competências e habilidades, pensamento crítico</p> <p>ORGANIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA</p> <p>Os recursos atuais da tecnologia trazem consigo novas formas de ler e escrever e, conseqüentemente, um novo modo de pensar e agir.</p> <p>Assim, o primeiro argumento a favor da informatização das escolas, decorre de um fato incontestável, ou seja, que em nossa sociedade, saber usar computadores já é um pré requisito cada vez mais necessário.</p> <p>Somente esta ideia já justifica qualquer esforço no sentido da utilização desta ferramenta na escola, afim de evitar que seja criado um novo tipo de exclusão social. Não é forçoso afirmar que a educação do futuro tende a ser tecnológica e isto implica em conhecimento consciente e crítico da aplicabilidade dos recursos oriundos da tecnologia.</p> <p>Dentro deste contexto, o computador e a utilização adequada de produtos de Informática educacional, não causa mudanças apenas sobre aquilo que fazemos, mas também em nosso comportamento, influenciando a maneira como elaboramos nossos conhecimentos e como nos relacionamos com o mundo.</p> <p>A informática não é apenas uma ferramenta neutra que usamos simplesmente para apresentar um conteúdo. Muito mais do que isso, quando a usamos estamos sendo modificados por ela.</p> <p>O uso da tecnologia na educação possibilita para alunos e professores, a utilização da informática como um instrumento no processo do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento da criatividade do raciocínio e de habilidades cognitivas inerentes ao</p>
--	--	--

		<p>processo permanente de informação do indivíduo. Além disso, cria um espaço permanente para o desenvolvimento de projetos de pesquisas e troca de experiências.</p> <p>Logo, é necessário para isso, discutir junto com os professores, formas não traumáticas de introduzir a informática na educação., tentando projetar a composição de produtos de informática educacional que atendam aos objetivos pedagógicos e superem os conteúdos curriculares, respeitando a figura do professor como agente responsável pela renovação das práticas pedagógicas.</p> <p>Também a capacitação para a utilização de equipamentos e produtos de informática educacional é importante, articulando ao seu uso à prática pedagógica, orientando e fornecendo parâmetros de referência para os mais diversos tipos de práticas educativas que podem ser feitas utilizando computadores.</p> <p>Levando em conta essa abordagem, compreendemos a realidade social e como a produção de conhecimentos pode ser sistematizada, com estratégias de acesso que ao mesmo tempo abram espaços para novas relações sociais transformadoras. Neste contexto, a informática no âmbito escolar, vem promover uma formação didático-pedagógica mais consciente, influenciando diretamente no sucesso do aluno e escola. Afinal, o professor que atua numa perspectiva interdisciplinar precisa dominar o conteúdo de sua área e recorrer também a outras, para explorar plenamente os temas que está tratando.</p>
<p>Escola Municipal Escola VI (+ Pedagoga) Documento de 2007</p>	<p>A escola atenderá a Ed. Básica nas etapas de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com as seguintes especificações;</p> <p>- Educação Infantil : quando houver disponibilidade de espaço físico e demanda</p>	<p>Princípios Filosóficos e Pedagógicos:</p> <p>Prática pedagógica como tarefa política;</p> <p>Competência;</p> <p>Aprendizagem relacionada ao desenvolvimento humano, interação com o meio;</p>

	<p>de alunos, observando a legislação vigente para matrícula;</p> <p>- Ensino Fundamental: com oferta de 5 anos iniciais, organizados em séries do 1º ano aos 5º anos, com implantação gradativa a partir de 2007, da nova nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos , atendendo a Resolução ° 03/05- CNE, adequação da idade de ingresso e nova proposta pedagógica;</p> <p>- O Ensino Fundamental é organizado em séries, de período anual e estará atendendo as duas modalidades, a de 8 anos com cessação gradativa e a implantação concomitante de Ensino Fundamental de 9 anos.</p> <p>A clientela é constituída de ambos os sexos. O nível econômico da clientela está situado entre médio e médio baixo. A renda familiar varia , na grande maioria, entre 3 e 10 salários mínimos, sendo 90% das famílias possuem casa própria ou alugada, com abastecimento adequado de água , de lixo e a grande maioria dos domicílios estão ligados as redes de esgoto ou a fossa séptica.</p> <p>Noventa por cento dos pais (90%) possuem automóvel e telefone e também celulares,</p>	<p>Escola não é unicamente transmissora de conhecimento (Saviani);</p> <p>Mente humana delineada pelas condições sociais e históricas;</p> <p>base em Vigotsky;</p> <p>Professor como sujeito que detém o conhecimento em sua dimensão teórico-prática.</p> <p>Conteúdo do Ensino Fundamental:</p> <p>Dentre vários conteúdos encontra-se na disciplina de Ciências a incorporação das ferramentas tecnológicas, bem como, a temática "Natureza, Ciência e Tecnologia"</p> <p>1º ano: conteúdo: alimentos industrializados e outras técnicas de preservação dos alimentos; horticultura; vacinação; objetos fabricados para auxiliar nas deficiências humanas</p> <p>2º ano: conteúdo: ambientes construídos pelo ser humano: cidades, pastagens e hortas; recursos naturais utilizados pelo ser humano como matéria-prima nos processos de produção dos objetos, alimentos, remédios, embalagens, tecidos; fonte de materiais para consequência de certos modos de interferência humana; reciclagem e papel e de outros resíduos; cuidados com exposição ao sol, prevenção de doenças; materiais que o ser humano lança nos ambientes, lixo, dejetos, poluentes no ar, da água e dos solo; objetos construídos pelo ser humano como formas de marcar os dias no tempo e no espaço, relógio do sol, ampulhetas, relógios analógicos, relógios digitais, calendários; plantas e animais utilizados como alimentação e técnicas de obtenção; demais objetos que são construídos pelo ser humano</p>
--	---	---

	<p>90% possuem computadores em casa e 100% dos pais possuem geladeiras , televisão e rádio.</p> <p>O nível de escolaridade dos pais varia do Ensino Fundamental incompleto até o Nível Superior, sendo que a maioria possui o Ensino Fundamental completo e 90% é da religião católica.</p> <p>São 10 turmas integrais. 5 turmas regulares - manhã. 5 regulares - tarde.</p> <p>Atendemos crianças de 5 à 10 anos, do 1º Ano ao 5º Ano do Fundamental.</p> <p>Nossa clientela é de classe média, as família são formadas em sua maioria de 3 à 5 pessoas. Os pais em sua maioria um terço possui o primeiro grau completo, outro terço tem o ensino médio completo e 5% são graduados.</p>	<p>Continua no 3º e 4º anos a temática.</p> <p>Não há descrição específica no PP sobre Informática educacional na escola.</p>
<p>CEI Escola VII</p>	<p>A partir de 2007, o CEI oferta a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 4 e 5</p>	<p>a escola pretende formar cidadãos autônomos, que sejam capazes de conhecerem a si mesmos, conhecerem e respeitarem o outro, tornando-se aprendizes permanentes, capazes</p>

<p>Documento de 2007</p>	<p>anos.</p> <p>Nível de escolaridade - os pais apresentaram formação, em média, inferior a oito anos, ou seja, não concluíram o Ensino Fundamental. Há um pequeno índice de pais, mães ou responsáveis, que apresentam nível de escolaridade inferior a quatro anos, como mostram os gráficos no anexo 1.</p> <p>2) Ocupação - na maior parte a mãe realiza trabalhos domésticos remunerados, com boa parte realizando serviços temporários e/ou desempregados.</p> <p>3) O número de pessoas que moram na casa ficou em torno de quatro a cinco.</p> <p>4) A renda média salarial varia de 1 a 3 salários mínimos, sendo que pai e mãe trabalham.</p> <p>5) De um modo geral, as residências são próprias, porém há muitos casos de invasão ou terrenos de família. O número de cômodos varia de 3 a 4, o que retrata casas de pequeno porte. Na região de Curitiba as casas têm rede elétrica e rede de água e esgoto. O mesmo não acontece com os moradores da</p>	<p>de tomar decisões e intervirem, transformando sua própria realidade.</p> <p>Isto faz com que sejam necessários muitos momentos de discussão, de troca entre os professores, para que o fazer pedagógico realmente se efetive de maneira satisfatória.</p> <p>O projeto pedagógico deve contemplar várias oportunidades de troca entre o coletivo da escola.</p> <p>As reuniões noturnas e as reuniões de integração previstas em calendário escolar são sempre organizadas tendo em vista esta prioridade.</p> <p>Além disto a Escola tem como projeto de gestão a utilização das 1/2 horas iniciais e finais para a integração do grupo de professores e equipe pedagógica.</p> <p>INFORMÁTICA E APRENDIZAGEM</p> <p>Jonassen classifica a aprendizagem em:</p> <p>Aprender a partir da tecnologia, em que a tecnologia apresenta o conhecimento, e o papel do aluno é receber esse conhecimento, como se ele fosse apresentado pelo próprio professor; (JONASSEN, 1996, p. 23).</p> <p>Aprender acerca da tecnologia, em que a própria tecnologia é objeto de aprendizagem;</p> <p>Aprender através da tecnologia, em que o aluno aprende ensinando o computador (programando o computador através de linguagens como BASIC ou o LOGO);</p> <p>Aprender com a tecnologia, em que o aluno aprende usando as tecnologias como</p>
--------------------------	--	---

	<p>região metropolitana.</p> <p>6) A maioria das famílias tem em casa, televisão, geladeira e fogão a gás. O acesso a aparelhos de DVD e computador é muito remoto.</p> <p>7) Os alunos residem próximo à escola (no mesmo bairro), deslocando-se predominantemente a pé até à escola. Em segundo lugar aparece o transporte escolar.</p> <p>8) As famílias compõem-se de modo geral em pai, mãe e filhos. Algumas famílias são compostas por avós e netos, mães e filhos, mães, padrasto e filhos, como retrato da sociedade de hoje.</p> <p>9) Os pais relatam que escolheram a escola por ser próximo de casa. Em segundo lugar por ser integral das 8h30min às 16h30min.</p> <p>10) O lazer das famílias no final de semana é ir aos parques próximos (Tingüi e Tanguá) ou visitar parentes. Muitos responderam que não fazem nenhum tipo de programa com seus filhos.</p>	<p>ferramentas que o apóiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso a questão determinante não é a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem.</p> <p>“A Informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo”.(MARÇAL FLORES, 1996, p.46).</p> <p>Deve existir uma interação entre os conteúdos trabalhados com o professor regente de sala de aula com as aulas no laboratório de informática.De acordo com Levy</p> <p>“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da Informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma Informática cada vez mais avançada”. (LEVY, 1994, p.17).As profundas e rápidas transformações, em curso no mundo contemporâneo, estão exigindo dos profissionais que atuam na escola, de um modo geral, uma revisão de suas formas de atuação. Para finalizar, Borba diz que: “O acesso à Informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma ‘alfabetização tecnológica’. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania”.(BORBA, 2001, p.13).O acesso à informática já é uma realidade nas escolas municipais de Curitiba e algumas escolas</p>
--	--	--

		<p>particulares, onde a informática passa a ser mais um instrumento no processo ensino-aprendizagem levando o aluno à construção do saber e a desenvolver a cidadania autônoma.</p> <p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Utilizar o computador como instrumento de apoio aos conteúdos, através de diversos <i>softwares</i> e da <i>Internet</i>, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Explorar <i>softwares</i> diversos;</p> <p>Pesquisar diversos conteúdos;</p> <p>Desenvolver a comunicação através da <i>Internet</i>;</p> <p>Desenvolver a capacidade de buscar, selecionar e usar a informação;</p> <p>Desenvolver projetos utilizando-se da Linguagem LOGO para criar ambientes, produzir textos, animar os personagens e montar a página procedimentos para apresentação do trabalho.</p> <p>Viabilizar os projetos Lego na escola;</p> <p>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM O TRABALHO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.</p> <p>Diante dessa nova situação, é importante que o professor possa refletir sobre essa nova</p>
--	--	---

		<p>realidade, repensar sua prática e construir novas formas de ação que permitam não só lidar, com essa nova realidade, como também construí-la. Para que isso ocorra, o professor tem que ir para o laboratório de informática dar sua aula e não deixar uma terceira pessoa fazer isso por ele.</p> <p>Mas, para o professor apropriar-se dessa tecnologia, devemos:</p> <p>“Mobilizar o corpo docente da escola a se preparar para o uso do Laboratório de Informática na sua prática diária de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de fazer do professor um especialista em Informática, mas de criar condições para que se aproprie, dentro do processo de construção de sua competência, da utilização gradativa dos referidos recursos informatizados: somente uma tal apropriação da utilização da tecnologia pelos educadores poderá gerar novas possibilidades de sua utilização educacional”.(FROES)</p> <p>Se um dos objetivos do uso do computador no ensino for o de ser um agente transformador, o professor deve ser capacitado para assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento pelo aluno e não um mero transmissor de informações.</p> <p>O importante é que o professor se sinta como uma peça participativa do processo e que a aula continua sendo dele, apesar de ser preparada, na sua forma, por um instrumento estranho ou por outra pessoa. Nesse momento ele observa a Informática como um novo instrumento, um giz diferente! E usa, com mais frequência, os <i>softwares</i> educacionais existentes na praça, A <i>Internet</i>, a Linguagem Logo, os kits Lego...</p> <p>Não basta haver um laboratório equipado e <i>software</i> à disposição do professor; precisa haver o facilitador que gerencie o processo pedagógico para que o professor seja constantemente estimulado a modificar sua ação pedagógica. Aí entra a figura do coordenador de Informática, que está constantemente sugerindo e ajudando na preparação dos planejamentos e no trabalho dentro do laboratório de informática. Como diz LEVY, a</p>
--	--	--

		<p>construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as tornam importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. "É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências".(LÉVY, 1998, p. 28).</p> <p>Planejamento</p> <p>O planejamento da Informática é elaborado de acordo com os conteúdos elencados pelos professores referência do complexo II.OS QUATRO GRANDES EIXOS PARA O TRABALHO COM A INFORMÁTICA:</p> <p>LEGO E ROBÓTICA</p> <p>Utiliza-se dentro das salas de aula através de projetos.</p> <p>MICROMUNDOS - LINGUAGEM LOGOO trabalho com a Linguagem Logo promove a metacognição fazendo com que seus usuários aprendam expressar suas ideias, testá-las, reformulá-las e aprender com seus erros. O computador deixa de ser o meio de transferir informações, e passa a ser a ferramenta com a qual a criança pode formalizar os seus conhecimentos.</p> <p>Poderíamos ainda destacar a chance que o aluno tem de ser epistemólogo de suas ações, já através da programação o aluno é instigado a pensar sobre o modo de pensar, a pensar sobre o conhecimento e a aprendizagem, a analisar os erros.</p> <p>Por fim, somam-se inúmeras vantagens que o LOGO pode trazer aos ambientes escolares, sempre no sentido de se obter um maior desenvolvimento do aluno das suas possibilidades de pensar e resolver problemas, de lidar com os conteúdos escolares e de transpor essas habilidades para a vida cotidiana. <i>SOFTWARES EDUCACIONAIS</i></p> <p>Utiliza-se de diversos <i>softwares</i> educacionais tanto para pesquisas, produção de textos e para jogos lúdicos vindo de encontro com os conteúdos trabalhados em sala de</p>
--	--	--

		<p>aula.</p> <p><i>Internet</i></p> <p>A <i>internet</i> é utilizada na comunicação, pesquisas e jogos através de diversos sites e portais. Atualmente em parceria com o Positivo Informática o Portal do Conhecimento é um ferramenta pedagógica que vem auxiliar e promover aprendizagens interativas, buscando assim universalizar o acesso ao conhecimento digital.</p> <p>JOGOS INTELECTIVOS</p> <p>O lúdico sempre constituiu uma forma de atividade inerente ao ser humano Por isso essa atividade deve estar sempre presente na elaboração do planejamento, especialmente numa escola de tempo integral, tendo sempre como foco principal a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras e sociais. Será uma atividade encaminhada não apenas como mais uma opção de lazer, mas a possibilidade de valorizar seu raciocínio através de uma atividade lúdica.O jogo intelectual será mais uma ferramenta pedagógica para atingir os seguintes objetivos:Desenvolvimento do raciocínio lógico;Desenvolvimento do raciocínio, atenção e concentração;Desenvolvimento da observação, reflexão, análise e síntese;Melhorar o desempenho escolar em todas as áreas de estudo, em especial a matemática;Nessa perspectiva, o jogo intelectual será dirigido pelo professor referência, semanalmente no complexo II. Serão utilizados jogos como: memória, dominó, sudoku, palavras cruzadas, dama, detetive entre outros.</p>
<p>CEI Escola VIII Documento de</p>	<p>quantidade de turmas 33 alunos</p> <p>entre 4 a 11 anos</p> <p>nível de escolarização educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental</p>	

	<p>Público: recebem de uma dois salários mínimos;</p> <p>Os pais optam pela escola pela proximidade com suas residências. Aqueles que matriculam os filhos em período integral buscam alternativa para que estejam em segurança durante a jornada de trabalho.</p> <p>Uma parcela significativa possui baixa renda;</p> <p>Problemas que preocupam a comunidade: a violência.</p>	
<p>Escola Municipal</p> <p>Escola XIX</p> <p>Documento de</p>	<p>Público: classe média;</p> <p>Quantidade de alunos: 420</p> <p>Níveis de escolarização: Ensino Fundamental 1º ao 5º anos;</p> <p>As famílias são formadas em sua maioria de 3 a 5 pessoas;</p> <p>Alunos oriundos de famílias cujo nível de escolarização dos pais é: 46% nível superior,</p>	<p>Embora utilizam autores como Freire (1997) e Saviani (1991), destacam " Uma nova tendência educacional é deflagrada a partir da disseminação de ideias contidas na Declaração da Educação para todos e do Relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, que estabelece quatro pilares para a educação do futuro: foco no aprender a aprender;</p> <p>Com base na LDB 9394/96: "educação cidadã que promova a produção de conhecimento necessários à compreensão e intervenção na realidade, ao desenvolvimento de habilidades e competências e de atitudes pautadas em valores humanos";</p> <p>Alguns objetivos educacionais:</p> <p>Busca-se o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação do</p>

	<p>alguns pais com Pós-Graduação;</p> <p>Renda familiar de 3 a 5 salários mínimos;</p> <p>Alunos participantes do programa do governo federal: Bolsa Família; Programa do leite e Vale gás;</p> <p>Clientela de alta mobilidade, transferências;</p> <p>Envolvimento das famílias nas ações da escola</p>	<p>sujeito integral, consciente, crítico, participativo e transformador.</p> <p>Efetivar uma educação de qualidade para a construção de uma realidade brasileira pautada nos ideais democráticos;</p> <p>Desenvolver habilidades de pensamento reflexivo, crítico e criativo;</p> <p>A respeito da tecnologia:</p> <p>Proporcionar conhecimentos necessários à compreensão da realidade sócio-ambiental, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;</p> <p>Aproveitamento de recursos da Informática, multimídia, etc.;</p> <p>Na concepção filosóficas: homem, mundo, cidadão, educação e conhecimento;</p>
<p>CEI</p> <p>Escola X</p> <p>Documento de 2006</p>	<p>São 10 turmas integrais.</p> <p>5 turmas regulares - manhã.</p> <p>5 regulares - tarde</p> <p>Atende crianças de 5 à 10 anos, do 1º Ano</p>	<p>Projeto Pedagógico:</p> <p>Princípios filosóficos:</p> <p>Compreender a realidade que resulta na ação reflexiva de alunos e professores na tomada de consciência, como resultado a percepção da realidade e a construção da autonomia; compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade para a coletividade.</p>

	<p>ao 5º Ano do Fundamental.</p> <p>Comunidade é de classe média, as famílias são formadas em sua maioria de 3 à 5 pessoas. Os pais em sua maioria um terço possui o primeiro grau completo, outro terço tem o ensino médio completo e 5% são graduados. Renda familiar varia entre um a três salários mínimos (70%) e o restante entre três cinco salários.</p> <p>Grau de instrução 1/3 Ensino Fundamental, 1/3 ensino médio, 5% graduados, demais com Ensino Fundamental completo e ensino médio completo. O lazer da comunidade: televisão (72%), igreja (64%), passeios (57%) shopping (38%) e parques (37%).</p>	<p>Princípios educativos:</p> <p>Educação para a sustentabilidade;</p> <p>Educação para a Filosofia;</p> <p>Gestão democrática.</p> <p>Princípios pedagógicos:</p> <p>Dentre vários encontra-se:</p> <p>Tecnologias na escola: uso das tecnologias da informação e comunicação; escola ao incorporar os avanços tecnológicos às suas ações educativas, como instrumento fundamental de uma educação comprometida com o desenvolvimento da autonomia intelectual, com a inserção do estudante no mundo digital e da mídia; visa das condições cognitivas, contribuindo para que tenha acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Implementação desde 1999 através do Projeto Digitando o Futuro a inclusão digital, levando os alunos a utilizar essa ferramenta para seu aprimoramento.</p> <p>Foco no aprende a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, base dos pressupostos da UNESCO;</p> <p>Da organização do trabalho pedagógico.</p>
--	--	---

		<p>Dentre várias questões encontra-se:</p> <p>O uso de recursos tecnológicos: faz parte de Oficinas na escola pelos professores e alunos. Através da tecnologia potencializar o processo de ensino e aprendizagem. As diversas tecnologias permitem desenvolver capacidades, criar ambientes em que a 'problematização', a atividade reflexiva, a 'atitude crítica' e autonomia sejam privilegiadas.</p> <p>A simples presença dos recursos tecnológicos na escola não é por si só, garantia de qualidade na educação, a aparente modernidade pode mascarar um ensino baseado na recepção e memorização de informação, portanto, a incorporação deve estar associada aos objetivos didáticos.</p> <p>Os projetos incorporam os recursos tecnológicos e não vice-versa. Na medida em que os professores têm acesso aprendem a utilizar também estão aprendendo a olhar produtos prontos de maneira crítica. Professor executará oficinas definido previamente no planejamento. Nas oficinas é necessário que toda a equipe de profissionais da escola reflita, analise, avalie e prepare novas situações de aprendizagem para os alunos. Intercâmbio e troca de experiências são elementos de êxito. As oficinas são definidas em reuniões conjuntamente. As oficinas ofertadas são: Oficina de mídia; Oficina de Linguagem Logo e Robótica: escola é o lugar de análise crítica e produção de informação, escola gera maneiras mais eficientes de conhecimento; Oficina de Filosofia; Oficina de Alfabetização; Oficina de Educação ambiental; Oficina de Jogos e brincadeiras; Oficina de Música.</p>
--	--	--

7. Quadro Síntese do Perfil dos Entrevistados

ESCOLAS/ENTREVISTADOS(AS)	
Escola I (entrevistado 1)	Pedagogia,Pós-Graduação em Novas tecnologias Educacionais
Escola VII	Pedagogia
Escola X	Eu fiz Matemática. Fiz alguns cursos ano passado. Voltei a fazer o "Ler e Pensar", que faz parte da Ciência e Tecnologia
Escola VII	<p>Eu fiz Pós-Graduação o curso de informática na Educação, fiz Novas tecnologias na área educacional. A minha graduação eu comecei com Pedagogia, daí fui fazer Ciências Contábeis, aí acabei terminando Ciências Contábeis, mas eu já estava atuando em sala de aula, depois eu fui para a área de Informática mais ou menos em 1995. Eu comecei numa escola particular e depois que eu vim para cá.</p> <p>Eu fiz o Magistério, depois entrei na área de educação fazendo Informática na Educação, Pós-Graduação em Novas tecnologias também na área de educação aí fiz o mestrado em Mídia e Conhecimento e agora eu pretendo ir para o doutorado, mas por enquanto ainda tenho que dar um tempo - outra parte da entrevista -</p>
Escola VIII	Sou forma da em Pedagogia
Escola V	Pedagogia
Escola XIX	Letras Pós graduação

Escola I (entrevistado 2)	Pedagogia
Escola VI (entrevista em grupo, 2 professores, 1 pedagoga)	Geografia na UFPR Letras e Pós em Educação Infantil; Graduação em Pedagogia
Escola II	Eu sou Pedagoga e eu tenho formação em séries iniciais. Tenho Pós em Gestão da Educação. Outras pessoas vieram aqui em entrevistar em outras pesquisa e ficaram frustradas porque pensaram que eu tinha formação avançada, porque pensaram que eu era graduada em Tecnologia da informação, pós-graduada... Tenho 20 anos de formação no Magistério e três anos com a Informática educacional. Eu gostaria de aprender mais para poder me manter nesse espaço e que tenha o uso justificado.
Escola IV	Minha formação é em Magistério 2º grau e 3º grau completo na área de Pedagogia e sou Pós-graduada em Ensino Fundamental e séries iniciais
Escola III (entrevistado 2)	Magistério, sou formada em Tecnologia e Processamento de Dados e estou terminando o curso de Pedagogia
Escola III (entrevistado 1)	Pedagogia e Pós Psicopedagogia

ANEXOS

I - Tabela descritiva dos fragmentos do Projeto de Informática Inicial das escolas pesquisadas;

II - Estabelecimentos da Rede Municipal de ensino, por tipo, segundo Núcleo
Regional de Curitiba – 2012;

III – Distribuição dos Núcleos Regionais de Educação do município de Curitiba

Fragmentos do Projeto Inicial de Informática educacional das escolas pesquisadas

Escola	Alguns informações encontradas no projeto em parceria com as empresas parceiras ⁴⁴⁸
<p>Escola I</p> <p>Título do Projeto: “Crescendo com a informática”</p> <p>Informática na Unidade:</p>	<p>Este CEI já possui Informática e conseqüentemente um trabalho desenvolvido ao longo de aproximadamente 7 anos. Basicamente a linguagem “Logo” é a principal ferramenta até hoje. Porém, houveram mudanças durante o processo. Procurou-se inovar sem perder os objetivos a que a Escola se propôs no trabalho efetivo com os alunos, que são: desenvolver o raciocínio lógico, a observação, a reflexão, a análise e a síntese, hábitos necessários à tomada de decisão, compreensão e solução de problemas, melhoria no desempenho escolar nas áreas do conhecimento. No início foram treinados, em média 10 profissionais, entre professores e equipe pedagógica administrativa. Junto aos alunos, a preocupação centrava-se no entendimento da linguagem e quais os conteúdos necessários para que estes avançassem no “Logo”. As atividades eram desenvolvidas nas mesas dentro do próprio laboratório. Nesta época participavam as turmas de 3ª e 4ª séries e uma turma de Pré (esta seria acompanhada até a 4ª série). A primeira mudança que aconteceu foi a necessidade de integrar outros professores ao processo, pois o interesse dos alunos exigia. Surgiu a ideia de projetos, onde os professores do laboratório juntamente com os demais regentes das turmas, dentro de um trabalho de pesquisa, selecionavam conteúdos do Currículo Básico e os temas escolhidos eram elaborados através de desenhos e textos. Executados os trabalhos eram apresentados aos colegas, professores e aos pais. Tudo era feito na sala de Informática. Na seqüência avançou-se, pois todos os alunos foram contemplados com aulas de informática, os projetos tornaram-se mais ricos, pois envolvia, além dos professores do laboratório, também os regentes das turmas que selecionavam os conteúdos e num trabalho conjunto procuravam viabilizar os mesmos. Na Biblioteca, sob a orientação da professora deste espaço, era feita a pesquisa que resultava em texto. Na Informática, elaboravam-se os desenhos, os textos eram digitados, o projeto final era executado e</p>

⁴⁴⁸ Dados completos Cf.: Positivo Informática. Manual de Oprecionalização. Digitando o Futuro, 1999.

apresentado.

Com a proposta do “Digitando o Futuro” a primeira e principal preocupação da EPA deste CEI foi envolver os professores neste processo. A Informática que funcionava no prédio do Complexo II, obedecendo ao seu horário e sistemática passou, neste ano de 1999, a ter um horário específico, ou seja, os alunos juntamente com seus professores de referência, estão desenvolvendo atividades na sala de Informática. Desta forma todos são contemplados, professores do Complexo I e demais projetos e área do conhecimento. A experiência está se concretizando numa nova etapa, rica em vários aspectos: viabilizando o planejamento de ensino, utilizando a informática como mais um recurso. O tempo de estudo e pesquisa, que antes era limitado às permanências, hoje estende-se aos horários livres do professor e da Informática. Em toda esta caminhada, algumas considerações ainda fazem-se necessárias, a exemplo:

- a 1ª turma de Pré que iniciou na Informática e que foi acompanhada em sua evolução, constituiu-se em alunos questionadores, críticos, criativos que não aceitavam “qualquer explicação”, tornaram-se pesquisadores de informações sobre assuntos de relevância.

Os alunos da EJA, desde o primeiro até o presente ano, também participam da Informática e conseqüentemente têm uma história. Começaram com o “Logo” quase na mesma sistemática dos alunos do diurno, com esta linguagem desenvolveram projetos muito interessantes destacando-se a edição de um livro sobre “Os Dinossauros” (história de ficção).

Graças a doação de alguns computadores com maior capacidade de memória e que permitiram a instalação do Windows 3.11 passaram a desenvolver suas atividades e projetos com mais veemência e interesse, destacando-se a “História da Água e da Energia Elétrica em Curitiba”. Na apresentação dos trabalhos, acima citados, houve a participação da comunidade e da SME. Na EJA sempre os projetos foram integrados com a sala de aula. Neste ano estão sendo adotados os mesmos procedimentos. Pode-se garantir que desde a chegada dos computadores na Escola, a comunidade demonstra interesse em

freqüentar cursos ofertados especificamente para ela. Ex-alunos retornam questionando quando poderão participar de novos cursos. Pais que fazem parte da EJA afirmam sempre que as oportunidades oferecidas a eles deveriam ser estendidas à comunidade. O que impede o atendimento é o limite das máquinas e *softwares*.

Capacitação dos professores

Procurando a melhoria na sua proposta pedagógica, tendo como meta garantir o processo de ensino-aprendizagem, entendemos que a capacitação deverá contemplar todos os professores, uma vez que a qualidade de uso desse instrumento está nas pessoas e não na máquina. Propõe-se que esta capacitação aconteça respeitando a carga horária e os dias letivos previstos em calendário escolar, isto é, sem prejuízos para os alunos. Serão 4 (quatro) módulos em etapas fracionadas de 20 horas para cada grupo (manhã e tarde). Haverá somente dispensa das atividades do Complexo II, com garantia de 5 horas diárias de atividades para todos os alunos. Porém, isto só será possível mediante a autorização da SME

O computador como meio de interação

Uma dificuldade encontrada na Escola de Tempo Integral, é a interação dos professores no que se refere a dados sobre os alunos, visto que estes permanecem em período integral. Daí, a proposta da instalação de um computador na sala dos professores como meio de integração, pesquisa e veículo de informação, possibilitando a comunicação, independente do turno de atuação dos docentes (o que é um grande complicador para a Escola, pois muitos tem apenas um padrão). Com o objetivo de viabilizar a articulação dos planejamentos e fornecer dados sobre os alunos, poderão ser abertos arquivos para Parecer Descritivo, sugestões, informes, planejamento e trabalhos realizados.

Oficina do brinquedo:

- busca de soluções espaciais;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ exploração do desenvolvimento corporal e cinestésico; ▪ percepção de limitações e potencialidades de cada criança, oferecendo oportunidades adequadas para o desenvolvimento de todos; ▪ desenvolvimento lógico-matemático; ▪ desenvolvimento da criatividade e expressão. <p><i>Literatura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilização de recursos gráficos para criação de livros, poesias, jornais e outros. <p><i>Recuperação de Estudos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apropriação dos conteúdos em que apresenta defasagem de aprendizagem; ▪ elaboração de estratégias para a superação de dificuldades na aprendizagem; ▪ utilização dos recursos da informática para superação de limites.
Escola II	Considerada Escola-piloto de uma das empresas que ofereceu os serviços na segunda-fase do Projeto Digitando o Futuro. A escola não nos forneceu o projeto elaborado à época até a presente data. Quando questionados professores administração, responderam desconhecer.
Escola III	Projeto de tecnologia educacional desconhecido pelos entrevistados e não consta nos documentos específicos na escola. Quando questionados a direção, professores, afirmaram desconhecer.

<p>Escola IV:</p> <p>Título do Projeto: “Informática e cidadania ”</p> <p>Informática na Unidade:</p>	<p>Através do laboratório de informática, pretende-se tornar as aulas mais ativas e prazerosas, pois o computador oferece recursos ilimitados e com certeza aumentará o interesse dos alunos no processo ensino/aprendizagem. Existe uma série de vantagens quanto a interação do aluno com esta ferramenta tão poderosa, como: desenvolver estruturas de pensamento, capacidade de raciocínio, criatividade mais aguçada e facilidade no processo de socialização. Um ponto muito importante deste projeto é a capacitação dos profissionais que atuam nesta escola, os quais proporcionarão uma mudança na qualidade de trabalho. Além da facilidade que esta tecnologia proporciona em integrar as disciplinas, o processo de aprendizado passa a ser coletivo atingindo alunos e professores. Com o Laboratório de Informática pretende-se através da disciplina de História realizar pesquisas onde o aluno terá acesso ao conhecimento historicamente acumulado e que possa refletir criticamente sobre ele, com apoio de documentos, mapas, fotos, vídeos, animações e biografias. No ensino da Geografia o aluno poderá desenvolver a capacidade de saber localizar, perceber, analisar e compreender a extensão do fenômeno do qual está falando ou que está acontecendo, para assim poder agir. Através da disciplina de Ciências o aluno deverá fixar conceitos quanto ao Ecossistema, de onde se originam condições necessárias para a sobrevivência dos próprios seres vivos e a perpetuação deles enquanto espécies. Na disciplina de Matemática é possível indicar aos alunos os caminhos por ela trilhados, desde as noções primitivas de números, grandeza e forma, até o surgimento da informática, que vem crescendo dia a dia, despertando no homem a curiosidade e o interesse pela utilização na vida prática. Através de jogos, o aluno poderá treinar as quatro operações, desenvolver o cálculo mental, enriquecer ideias e conceitos, fixar conteúdos, enfim, explorar o mundo da matemática utilizando a imaginação e a criatividade. Em Língua Portuguesa o aluno se apropriará da mesma de uma forma agradável e divertida, expandindo seu vocabulário, produzindo, trabalhando projetos de escrita com análise lingüística e interpretação de textos. Os alunos por sua vez, também terão acesso ao “Curso Básico de Computação” no horário destinado a comunidade. Todos os projetos que estão em andamento na escola serão inseridos, pois a proposta</p>
---	---

	<p>colocada vai de encontro as necessidades. Quanto maior criatividade no uso deste equipamento como instrumento pedagógico, melhores resultados teremos, pois o mesmo trata de uma forma de comunicação que permite trabalhar com as diferenças culturais, construir projetos comuns e até de um alcance social mais amplo.</p> <p>A comunidade, por sua vez, necessita apropriar-se de informações que vão de encontro com a realidade vivida diariamente. Dessa forma, poderão participar mais ativamente como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel nesse contexto social, trazendo benefícios também nas condições de competir no mercado de trabalho.</p>
<p>Escola V</p> <p>Título do Projeto: “América interativa: uma escola do futuro”</p>	<p>A informática na unidade</p> <p>Com o objetivo de preparar o cidadão do século XXI, o uso da tecnologia na Educação, é um dos fatores primordiais para a integração deste na sociedade em que vive e atua.</p> <p>Atualmente, o computador se bem utilizado, torna-se uma ferramenta fundamental de sustentação tecnológica a favor do conhecimento, possibilitando ao aluno novas oportunidades de construção e expressão do seu conhecimento. Para que isso ocorra, torna-se emergente colocarmos à disposição dos educandos, laboratórios de Informática que permitam a eles se apropriarem dessa poderosa alternativa cultural-educacional. Nesta perspectiva, vislumbramos inúmeras vantagens com a implantação da Informática Educacional, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer as práticas pedagógicas na complementação do ensino desenvolvido em sala de aula; • Facilitar o planejamento, o controle e a tomada de decisões; • Oferecer um recurso que auxilie o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, de suas habilidades, capacidades e competências, respeitando o ritmo próprio de seu aprendizado; • Despertar a curiosidade do aluno e o espírito de investigação para a realização de novos experimentos e

	<p>novas possibilidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a maior destreza para resolução de desafios, convivendo tranqüilamente nas situações de ensaio e erro; • Proporcionar contato direto do aluno com a realidade da Informática, com influência direta em sua capacitação para o mercado de trabalho. <p>Um dos grandes desafios da Educação é a ruptura da reprodução de conceitos ultrapassados, pois não há dúvidas da urgente renovação das propostas pedagógicas. A sociedade apresenta uma natureza dinâmica onde as transformações acontecem desenfreadamente, demonstrando a necessidade de adequar as propostas pedagógicas que assegurarão o sucesso dos alunos no exercício de sua cidadania.</p>
<p>Escola VI Título do Projeto: EMAI</p>	<p>A informática na unidade: As discussões sobre a informática na escola Arapongas, sustentadas por referencial teórico disponível e pelas experiências já realizadas, levam-nos a concluir que o laboratório deve servir como importante auxiliar para a qualificação da aprendizagem, na medida em que vemos o computador como ferramenta para desenvolver processos, habilidades de pensamento, domínios espaciais e o desenvolvimento de conceitos básicos para a interação do homem com o mundo hoje. Os profissionais desta escola entendem ser o professor da sala de aula o mediador das atividades desenvolvidas no laboratório, numa perspectiva de continuidade dos conceitos trabalhados em aula. Além de envolver os alunos neste projeto, procuramos aproximar a comunidade dessa tecnologia na escola, oportunizando cursos noturno nesta área aos pais, parentes e amigos de nossos alunos. Portanto, a escola tem compromisso assumido no sentido de abrir espaço para estudo, qualificação e atualização do corpo docente envolvido. É importante a consciência do professor em construir sua competência como mediador do trabalho dos alunos no computador, construindo o domínio da teoria subjacente e o</p>

	<p>domínio da linguagem de programação. Para coletar os dados relacionados ao trabalho desenvolvido e verificar seu desempenho junto ao computador, os professores têm observado sistematicamente os alunos. A observação tem permitido constatar que os alunos estão apresentando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● o desenvolvimento do raciocínio lógico; ● maior destreza para resolução de desafios; ● convivência tranquila nas situações de ensaio e erro; ● realização de generalizações ou transferência de conhecimento em novas situações ; ● desenvolvimento do espírito de investigação e curiosidade para a realização de novos experimentos e novas possibilidades.
<p>Escola VII Título do projeto: “A COM unicação - PÚ blica - TA mbém é - InovaDORa.”</p>	<p>Informática na Unidade:</p> <p>A proposta educacional do CEI ... quanto a utilização da informática como ferramenta pedagógica é de primordial importância, pois, pretende proporcionar ao educando condições de integrar-se com a sociedade de forma mais igualitária e inovadora. Porém, a informática por si só, não representa toda a mudança necessária para revolucionar as formas de ensinar e de aprender neste final de século, deve-se ter uma metodologia que estimule a participação ativa do aluno na aula, sua interação com os colegas, com o mediador, com a família e com o meio ambiente. Partindo da premissa que a escola representa, muitas vezes, o único meio de acesso a informática, é imprescindível preparar os alunos, professores e todos os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para iniciativas que avancem na relação no contexto da sociedade com os conteúdos prescritos no currículo básico, buscando assim acompanhar a evolução social e tecnológica, e como</p>

conseqüência proporcionar ao educando o acesso ao conhecimento em sua totalidade. As tecnologias não salvam um mal projeto pedagógico, elas são extensões da mente humana. Um dos objetivos do uso do computador é facilitar a comunicação, fazer uma atividade libertadora, criadora, uma relação aberta que possibilite a interação positiva, baseada na confiança sensorial-emocional e intelectual, aberta, criativa e organizada. Deve contribuir decisivamente para uma aproximação epistemologicamente necessária entre as áreas do conhecimento. A implantação de computadores na unidade significará a oportunidade de colocar nossos alunos em contato com esta extraordinária ferramenta pedagógica, que certamente contribuirá para ampliar seu universo e fará com que se descortinem novos horizontes no campo da informação, do imaginário, do raciocínio-lógico, na produção de textos, na análise e síntese, na estética e artes. Dará acesso aos alunos e professores a uma gama enorme de *softwares* e projetos educacionais, abrangendo várias áreas do conhecimento, bem como a exploração de múltiplas habilidades. Possibilitará a permanente criatividade, com propostas de vários projetos, objetivando desenvolver temas relevantes e de alcance social, extrapolando os muros da própria escola. Assim sendo, a unidade pretende envolver todos os profissionais, partindo para a capacitação geral dos docentes, desenvolvendo a capacidade de criação e autoria de projetos educacionais, proporcionando maior autonomia que levará a formas constantes de motivações e desafios, permitindo assim um enriquecimento da prática pedagógica. Para maximizar o aproveitamento do laboratório de informática e promover um relacionamento entre comunidade–escola, a unidade pretende expandir para o programa de Educação Permanente o ensino da informática básica para jovens e adultos, levando assim o avanço tecnológico ao alcance da camada popular. Isto é dar oportunidade de inserção na iniciação profissional através da informática básica, qualificando-a. Este é outro passo importantíssimo para ampliar a relação escola– comunidade, pois as novas tecnologias estão presentes em todas as áreas da vivência humana. Outra questão a ser ressaltada é que a escola pública apresenta hoje um novo perfil com as exigências que a sociedade lhe impõe, é um desafio para todos os

	<p>profissionais da educação se aperfeiçoarem cada vez mais e melhorar seu desempenho. A informática com certeza será um dos nossos aliados no desenvolvimento do raciocínio-lógico, na resolução de problemas, no desenvolvimento de habilidades e potencialidades. Na prática, com uso do laboratório de informática serão desenvolvidos novos projetos de ampliação além dos já existentes no Complexo I e Complexo II que certamente serão aprimorados com o uso dessa ferramenta, que viabilizará a pesquisa com o acesso aos <i>softwares</i> e futuramente a <i>Internet</i>, criando assim a autonomia do aluno, do professor e da comunidade para buscar informações, desenvolver o espírito de investigação e a curiosidade que se integram na construção do seu conhecimento de forma global. Nesse processo por exemplo, a alfabetização teria uma complementação do processo de aquisição da língua escrita, na literatura infantil de forma lúdica e criativa, na história e geografia com encaminhamento interdisciplinar. Finalizando, esta tecnologia é extremamente dinâmica e inovadora, e cabe ao professor ser mediador deste trabalho proporcionando o crescimento integral do educando, levando-o a ser um cidadão capaz de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, mais humana.</p>
<p>Escola VIII Título do Projeto: “Inovando com a Informática”</p>	<p>Informática na Unidade:</p> <p>Considerando a educação como um processo em constante transformação, faz-se necessário que a escola assuma os desafios deste momento histórico que exige cidadãos com pensamento autônomo, capaz de utilizar o raciocínio lógico com criatividade, responsabilidade e compromisso. A capacidade de estar constantemente informado e atualizado, aprender permanentemente e adaptar-se às mudanças, poderá mais facilmente ser desenvolvida na escola se dispusermos de recursos mais variados. Dentre estes destaca-se a utilização do computador no ensino como uma ferramenta valiosa no desenvolvimento do trabalho educativo. A Comunidade Escolar CEI - mostra-se altamente motivada desde o lançamento do Projeto Piloto (1998), buscando uma nova proposta no campo pedagógico, tendo como foco o aluno e suas necessidades</p>

	<p>de aprendizado. A escola se propõe a utilizar a informática em todas as áreas do conhecimento de pré à 4ª série do ensino regular, integral, EJA e no atendimento à comunidade através da Educação Permanente. Seu uso está previsto dentro dos projetos específicos da escola: reforço na alfabetização, desenvolvimento do raciocínio matemático, atendimento aos alunos com necessidades especiais e outros que se fizerem necessários e que venham de encontro às nossas reais necessidades. Dentre os projetos específicos da escola, tomemos como exemplo o Reforço na Alfabetização.</p> <p>Os profissionais da escola, preocupados com os altos índices de retenção nas séries iniciais (ver em anexo), foram buscar quais variantes estariam favorecendo tal situação.</p> <p>Iniciaram-se estudos sobre avaliação, buscou-se uma nova postura dos professores frente aos paradigmas. 1ª e 2ª séries passaram a registrar a avaliação de forma descritiva e a escola, em um esforço coletivo, centrou o maior número de profissionais (co-regentes e auxiliares) em atividades de laboratório reforço (1ª a 4ª). Os resultados foram ótimos. Nossos objetivos não foram atingidos em sua totalidade, porém cremos que ao introduzir o computador como uma poderosa ferramenta que auxilia o professor a mediar o contínuo desafio dos alunos de forma a potencializar suas habilidades, em um clima de extrema segurança, com muito estímulo e riqueza de materiais propiciados pelas novas tecnologias, teremos um ensino cada vez menos excludente.</p>
Escola XIX	Não consta projeto específico, mesmo no Projeto Político Pedagógico da escola, até o momento e o mesmo é desconhecido pelos docentes entrevistados.
Escola X	A informática na unidade:

<p>Título do Projeto: “Tecnologia ,educação e informação ao alcance de todos”</p>	<p>Na sociedade moderna, com todas essas revoluções tecnológicas, a pedagogia deve assumir e incorporar estas tecnologias como princípios educacionais. Se for usada corretamente, pode se transformar num conhecimento regido pela dinâmica da ação, interação, produção e prazer do aluno. Na escola, o computador poderá ser usado como uma poderosa arma de apoio ao trabalho pedagógico, podendo ser utilizado de várias maneiras, entre as quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar um conteúdo curricular; • Exercitar processos; • Editar textos; • Comunicação; • Pesquisa; • Auto-análise do pensamento lógico; • Expressão de conteúdos; • Fazer cálculos; • Armazenar informações; • Jogos para o desenvolvimento do raciocínio; • Controle usual de máquinas; • Desenvolvimento das inteligências múltiplas. <p>É importante perceber que existem atividades , nas quais o computador nos dá condições de trabalho muito boas, e que não existiriam sem ele. São essas atividades que deverão concentrar o seu uso. O computador melhora a capacidade de registrar símbolos, possibilita o uso de novas simbologias, executa operações padronizadas e preestabelecidas, com rapidez</p>
---	--

	<p>e precisão, e, por tudo isso, amplia mais ainda nossa capacidade intelectual. Ele deixa espaço para que se desenvolva a criatividade. Todos poderão se beneficiar dos computadores, pais, professores e funcionários, por exemplo, poderiam ampliar seus conhecimentos, ter acesso a rede de informações mundiais. Pode tornar mais simples o trabalho dos conselhos de classe e de escola, de organização de horários, deixando essa tarefa menos exaustiva. Poderia haver uma ficha informatizada de cada aluno, professor e funcionário. No período noturno a comunidade poderá ter acesso ao computador, através de cursos de aperfeiçoamento profissional. Tendo o apoio administrativo da APPF, da unidade escolar, que ficará responsável pelos cursos que serão oferecidos. Em nossa escola o uso do computador será uma ferramenta muito importante pois, os alunos permanecem 9 horas na escola por ser integral, e terão o acesso garantido, possibilitando a todos a utilização. Muitos alunos são de classes mais pobres e na escola terão o direito de se apropriar deste instrumento, sem o qual, ficariam em desvantagem e desigualdade em relação à outras classes mais abastadas. Queremos garantir em nossa escola um papel de importância educacional e a eliminação dessa desigualdade, acompanhando todo o desenvolvimento tecnológico.</p>
--	--

ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, POR TIPO, SEGUNDO NÚCLEO REGIONAL, EM CURITIBA - 2012

NÚCLEO REGIONAL	Nº DE ESTABELECIMENTOS POR TIPO										TOTAL
	CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO REGULAR	ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL	ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	FARÓIS DO SABER	BIBLIOTECAS ⁽¹⁾	CENTROS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NÃO VINCULADAS ÀS ESCOLAS	UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL VINCULADAS ÀS ESCOLAS ⁽²⁾	CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS	
BAIRRO NOVO	22	17	2	0	5	0	1	0	4	3	54
BOA VISTA	24	15	9	0	8	0	1	2	4	11	74
BOQUEIRÃO	22	14	6	1	5	0	1	0	2	11	62
CAJURU	21	17	3	0	5	0	1	1	11	14	73
CIC	39	18	5	0	6	0	0	0	16	10	94
MATRIZ	3	6	0	0	2	1	1	1	0	11	25
PINHEIRINHO	24	22	4	1	3	0	1	0	3	6	64
PORTÃO	18	17	5	0	5	1	1	1	2	12	62
SANTA FELICIDADE	16	12	6	1	6	0	1	0	4	1	47
TOTAL	189	138	40	3	45	2	8	5	46	79	555

FONTE: SME/Departamento de Planejamento e Informações - Fluxo Escolar 2012

NOTA: ⁽¹⁾ Biblioteca Especializada em Educação localizada no Centro de Capacitação da SME e a administração da Biblioteca Hideo Handa, localizada na Praça do Japão. ⁽²⁾ Até o ano de 2008, esses equipamentos eram denominados de Espaços de Contraturno Socioambiental

ELABORAÇÃO: SME/Departamento de Planejamento e Informações

ESTABELECIMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, SEGUNDO O TIPO, EM CURITIBA - 1997 - 2012

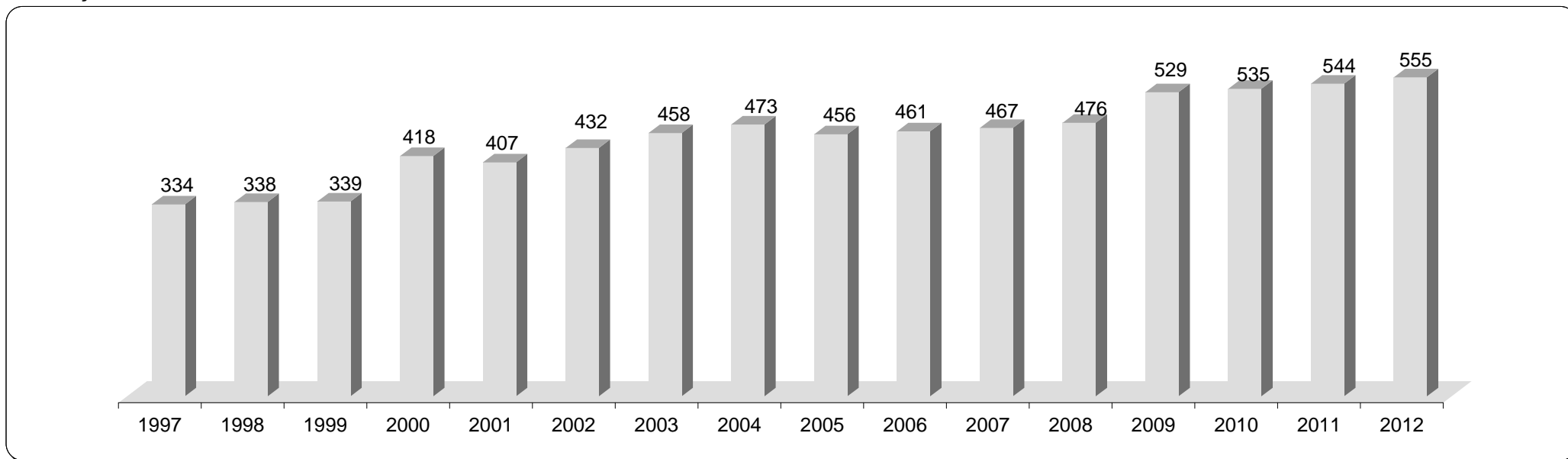
TIPO	Nº DE ESTABELECIMENTOS / ANO															
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	127	127	126	126	125	125	140	146	152	155	157	163	169	171	180	189
ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO REGULAR	87	91	93	95	96	118	121	127	130	129	132	134	135	139	139	138
ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	37	37	37	40
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
FARÓIS DO SABER	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
BIBLIOTECAS ⁽¹⁾	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
CENTROS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NÃO VINCULADAS ÀS ESCOLAS	29	29	29	29	29	29	29	31	6	6	6	5	5	5	5	5
UNIDADES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL VINCULADAS ÀS ESCOLAS ⁽²⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	44	44	49	46
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONVENIADOS	-	-	-	77	66	69	76	77	76	78	79	80	81	81	76	79
TOTAL	334	338	339	418	407	432	458	473	456	461	467	476	529	535	544	555

FONTE: SME/Departamento de Planejamento e Informações - 1997 a 2012 (julho).

NOTA: ⁽¹⁾ Biblioteca Especializada em Educação localizada no Centro de Capacitação da SME e a administração da Biblioteca Hideo Handa, localizada na Praça do Japão. ⁽²⁾ Até o ano de 2008, esses equipamentos eram denominados de Espaços de Contrarumo Socioambiental.

ELABORAÇÃO: SME/Departamento de Planejamento e Informações

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, EM CURITIBA - 1997 - 2012



Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações - 1997 a 2012 (julho)

Elaboração: SME/Departamento de Planejamento e Informações