

A DIDÁTICA CRÍTICA FRENTE AO TOYOTISMO E ÀS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS

TAVARES, Rosilene Horta – UFMG

GT-04: Didática

Agência Financiadora: FAPEMIG

Este trabalho representa *uma análise preliminar*, uma aproximação ainda *inacabada* do objeto de pesquisa, resultante de um projeto de investigação em torno da relação, na prática cotidiana de professores do ensino superior, entre a Didática crítica e as funções sociais contemporâneas das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Neste trabalho, pretendo *lançar ao debate* algumas das percepções já *permitidas* pela pesquisa, especificamente, no que diz respeito ao problema de como o paradigma *toyota* (que será explicitado adiante), vem condicionando – além das esferas do trabalho e do consumo – também a prática docente no Brasil; tendo, para isso, papel importante as TICs.

Parece-me oportuno esclarecer desde já que meu referencial epistemológico é o materialismo histórico, a concepção dialética de interpretação da realidade e a crítica à racionalidade instrumental, de acordo com as formulações da Escola de Frankfurt, *lidas* por mim como um marxismo de tipo heterodoxo. A partir deste referencial entendo o conceito de didática, considerando-a uma concepção de ensino e prática social articulada a outras práticas sociais na formação social brasileira, conforme analisa Oliveira (1993). A autora apresenta uma conceituação da didática como crítica. Nela, há um compromisso com o ensino, ensino esse voltado para os interesses das classes populares, com a transformação das relações de opressão e dominação e com a democratização da escola pública; com o entendimento da sala de aula como espaço de progressão próprio do saber didático-prático. Oliveira (1993) define a didática como teoria pedagógica de caráter prático, ou seja, teoria que busca prover respostas a demandas apresentadas pela sociedade à área pedagógica, sobre o desenvolvimento da prática no dia-a-dia da sala de aula, por meio de princípios construídos sobre a realidade concreta dessa prática, envolvendo um saber tecnológico que implique técnicas e regras sobre como ensinar. A didática – teoria pedagógica – estuda e ensina como transformar o saber escolar, ou seja, o processo de pedagogização do saber científico.

No lastro da preocupação de inúmeros pesquisadores em auxiliar na construção de «novos paradigmas» para a interpretação da realidade, reúno, aqui, *indícios* de como o *toyotismo* tem trazido transformações nas relações sociais, especificamente nas educacionais, e inovações nas formas de extração da mais-valia, aperfeiçoando as concepções e as práticas do taylorismo e do fordismo. Criado no Japão pós-45, o sistema toyota se ramifica às grandes empresas daquele país, e depois ao restante do mundo, intensificando os mecanismos de produtividade.

Antunes(1995) analisa que o sistema toyota, como parâmetro das novas formas internacionalizadas de controle do trabalho, supõe uma intensificação de sua exploração.¹ Tal intensificação se expressa, entre outros elementos, quer pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer através do sistema de luzes que possibilitam ao capital intensificar – sem estrangular – o ritmo produtivo do trabalho. Com isso, a porosidade no trabalho é ainda menor que no fordismo. A flexibilidade requerida hoje nos processos de trabalho, de acordo com a formulação de Tumolo (1998), advém da chamada «crise de superacumulação», de 1973, que joga um papel determinante em todo este processo, pois ela demarca não só a crise do modelo fordista-keynesiano – o que não significa, em absoluto, a sua eliminação –, como também, e principalmente, a necessidade de o capital gestar e construir um novo padrão de acumulação, que Harvey (1994) denomina «acumulação flexível». Contrapondo-se à rigidez do fordismo, ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, organizacional e tecnológica.

Tais transformações condicionam diretamente o sistema escolar, tornando este fato, então, um desafio à vida e à pesquisa. O problema de como o paradigma *toyota* impacta na educação escolar possui relevância, considerando que um dos objetos de análise de educadores progressistas é exatamente a tecnologia, ou melhor, sua função social. Há uma preocupação com abordagens tecnicistas da técnica, ou com a racionalidade instrumental – como já analisara a Escola de Frankfurt –, por ser ela limitada pela

¹ Tumolo (1998) argumenta que os métodos e práticas japoneses não significam, necessariamente, uma ruptura radical com os princípios centrais do fordismo e, dessa forma, pode-se compreender melhor o modelo japonês de gestão como um amálgama entre as teorias correntes de organização.

eleição dos meios adequados para alcançar os fins pretendidos. Corroboro com a formulação de Araújo (1991, p. 26), de que «a constituição intrínseca da técnica está na direção da prática social à qual ela serve». Portanto, a tecnologia é contraditória.

Portanto, atuar na educação, considerando-se para isto o *caráter contraditório* das TICs, pode ser uma boa *queda de braços*, quando se percebe que tais tecnologias ou podem servir para intensificar os processos de produção escolar e isolar as pessoas umas das outras (como preconiza o toyotismo), ou, por outro lado, podem ser meios auxiliares para uma cooperação entre professores, alunos e comunidade (VEIGA, 2005). Nessa perspectiva, há não só uma função, mas funções sociais da tecnologia sob o capitalismo: ou *alienadora* ou *emancipadora* do ser humano. Tal base epistemológica constitui a abordagem metodológica da pesquisa da qual este trabalho resulta.

Sobre princípios metodológicos

Concorrente à análise de que viveríamos em *tempos* de «fim da história» e de negação do trabalho como categoria central de compreensão da sociedade contemporânea, construo uma abordagem claramente calcada na explicitação das formas contemporâneas do trabalho. Para isso, desenvolvo uma investigação de caráter interdisciplinar, buscando uma interlocução com a economia política, a sociologia, a filosofia e a história, entrelaçando essas áreas com um campo relativamente novo, ou pelo menos pouco citado, o da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

A CTS é um desdobramento da Teoria Crítica da sociedade, «concebida com uma intenção prática: a crítica e a subversão da dominação em todas as suas formas», como sintetiza Botomore (2001, p.127-131). O autor afirma que através da análise de qualquer sistema político que tenha tais formas, a Teoria Crítica sempre pretendeu intensificar a consciência das raízes da dominação, minar as ideologias e contribuir para forçar transformações na consciência e na ação.

Seguindo especialmente Marx, tal perspectiva colocou a história como centro de sua abordagem da filosofia e da sociedade, como bem mostra o pensamento da Escola de Frankfurt. Para os dias atuais, essa abordagem vem sendo reafirmada por autores marxistas *ortodoxos* e /ou *heterodoxos*. Também algumas das perspectivas *multiculturalistas* o fazem, das quais destaco o pensamento de MacLuan. Para compreender a sociedade atual, esse autor salienta a importância dos conceitos centrais elaborados por Marx.

Dos conceitos de Marx, a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa² são, na atualidade, fundamentais para compreender a sociedade contemporânea. Nela, a desigualdade social vem crescendo, como analisa o *Informe sobre a situação social no mundo 2005: o dilema da desigualdade*, publicado pelas Nações Unidas, que alerta sobre a persistente e cada vez mais profunda desigualdade em todo o mundo. No Informe se insiste no abismo cada vez maior que existe entre os trabalhadores qualificados e não qualificados, dentre outras mazelas sociais. Tal situação evidencia que os conceitos de Marx, acima citados, detêm poder explicativo, posto que não surgiu, na teoria econômica ou social, outros conceitos que expliquem porque cada vez mais uma quantidade ínfima de pessoas se enriquece, enquanto a maioria da população mundial se empobrece ou permanece no mesmo nível de renda.³ O quadro contemporâneo social evidencia que, longe de diminuir, o trabalho produtivo está aumentando em complexidade, devido ao crescente papel da organização científica dos processos de concepção, produção e circulação de mercadorias, a qual define o caráter de expansão do capitalismo. Reafirmam-se, então, tanto a centralidade do trabalho quanto a das lutas sociais.

Com base nesses princípios, estabeleço, adiante, uma interface com a área de Ciência, Tecnologia e Sociedade, considerando que não tem sido fácil a qualquer área do conhecimento compreender, se isoladamente, a sociedade atual, caracterizada pelo *capital informação* (Dantas,1993), hoje motor importante das relações sociais de produção.

Interfaces necessárias à teoria crítica da educação

Importa relembrar que a área CTS – similarmente como ocorreu no Brasil com uma renovação educacional de *esquerda* – surgiu na raiz dos grandes movimentos sociais mundiais da década dos sessenta e princípios dos setenta do século passado. Em âmbito internacional, Cutcliffe (1990, p.20), citado por Bustamante (1993), destaca a importância que, em tais movimentos, tiveram os grupos de ativistas pelos direitos

² Marx explicita em *O Capital* que a mais-valia absoluta é extraída através por meio da extensão das horas de trabalho dos trabalhadores e, a mais valia-relativa é aquela extraída do trabalhador mediante a intensificação dos processos de trabalho, com a introdução de novas formas de produção, mais ágeis. Isso se faz incrementando a tecnologia e aumentando a capacidade mental do trabalhador [para o que a escola tem sido fundamental]. Ou seja, em igual tempo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias, a produtividade aumenta. Aumentando a mais-valia produzida, cresce o capital.

³ Os países mais pobres do mundo tiveram uma queda de 73% em sua participação no crescimento na última década. O Brasil levaria 304 anos para atingir o mesmo nível de distribuição de renda dos países ricos, conf. *New Economics Foundation* (NEF), 2006

humanos e civis e de meio ambiente, por exemplo, contra a guerra do Vietnã, contra as empresas multinacionais e a energia nuclear. Essas lutas revelaram, no que se refere aos progressos da tecnologia sob o capitalismo, que as massas nem sempre eram beneficiadas com tais progressos. Portanto, o marco analítico da área de estudo CTS nasce de uma crítica da identificação do desenvolvimento científico e tecnológico com a prosperidade econômica para o conjunto dos cidadãos.

Ao mesmo tempo em que a CTS contesta os impactos negativos da ciência e da tecnologia, essa área do conhecimento parte da constatação de que, diante da complexidade da realidade ao final do século XX, não seria possível a elaboração de uma teoria da sociedade sem referência à ciência e à tecnologia (WINNER, 2003). Na base mesma da criação da área CTS, estão estudos que enfatizam que a produção estava dirigida unicamente por fins impostos pela própria produção, como ressalta Cutcliffe (1990, p.20) citado por Bustamante (1993).

A relação entre ciência e tecnologia como encarnação de valores que teriam impactos sobre a sociedade foi estendida ao mundo acadêmico. Porém, situando-se entre perspectivas *otimistas* e *pessimistas*, há uma abordagem mais proeminente: a de Langdon Winner, que elabora a idéia de *construção social da tecnologia*. Esse autor analisa que é errôneo o pensamento de que a tecnologia moderna seja uma força unilinear e unívoca; e que o desenvolvimento tecnológico não deve ser visto nem como mera ciência aplicada nem como marcha do progresso (WINNER, 2003). No campo da educação, tem-se apontado, igualmente, possibilidades *socializantes* da tecnologia. Nesse sentido, por exemplo, é que foram escritos, a meu ver, os artigos organizados por Veiga (1991), em *Técnicas de ensino: por que não?* Relendo os artigos desse livro é possível afirmar que, também no que diz respeito à tecnologia, trava-se uma *luta* no seio da contradição acerca de sua função na sociedade.

É nesse sentido que pretendo que este trabalho se some à abordagem proposta pela área CTS, especialmente questionando o mito (MATTELART, 2001) de que viveríamos em uma *sociedade do conhecimento*.

Estas são as chamadas sociedades pós-industriais se se quer marcar a distância que as separa das sociedades de industrialização que as precederam e que todavia se entremesclam com estas últimas, tanto em sua forma capitalista, como em sua forma socialista. Seriam chamadas sociedades tecnocráticas se se quiser indicar o poder que as domina. Seriam chamadas sociedades programadas se se procura defini-las principalmente pela natureza de seu modo de produção e de organização

econômica. Este último terreno me parece mais útil porque indica mais diretamente a natureza do trabalho e da ação econômica (TOURAINÉ, 1969, p.7).

Touraine nos convida a que questionemos qual é a natureza dos conflitos em uma sociedade na qual as novas formas de dominação ultrapassam o quadro da oposição capital/trabalho. Aprofundemos nessa questão, a seguir, o que será importante para a análise sobre a necessidade de atualização permanente das teorias críticas.

Tempos atuais: integração absoluta?

A força do poder tende a fazer-se global, diz Touraine (1969); porém, difusa e menos abertamente autoritária. Ela procura reduzir o conflito social mediante a *participação dependente* daqueles que estão submetidos aos aparatos de decisão econômica e política, bem como da sociedade da alienação, que seduz, manipula e integra, dificultando imensamente uma contestação criadora contra uma mudança programada. Touraine passa em revista as novas classes sociais, movimentos estudantis, a racionalização das empresas e o vínculo ócio-trabalho. Nessa perspectiva, a análise desse pensador *se encontra*, aqui, com a argumentação de autores como Antunes (1995), que tão detidamente trata dos mecanismos de *envolvimento manipulatório* representado pelo sistema toyota; e como Bernardo (1991; 1998), quando acentua as novas formas de poder do *Estado Amplo* que, ao diminuir o poder do Estado, estabelece, hoje, sua soberania sobre as sociedades, por meio das empresas transnacionais.

Nesse quadro também, Klein (2002) realiza, ao mesmo tempo, tanto uma autocrítica de sua postura (antes) pós-modernista, quanto lamenta o fato de, no seio do movimento social, uma forte corrente – o pós-modernismo – se implantar, querendo fazer crer que a luta de classes já não seria necessária. Segundo essa autora, essa idéia é que leva as universidades a não se mobilizarem contra o absoluto domínio empresarial sobre a sociedade, inclusive sobre a academia (KLEIN, 2002, p.128). Acrescenta, ainda, que uma boa parte dos professores esteve, nos últimos anos, mais preocupada com sua própria concepção pós-modernista, ou seja, de que a verdade é uma construção social. Essa concepção, analisa a autora, *fez* com que, para muitos acadêmicos dela adeptos, fosse intelectualmente insustentável sequer participar em uma discussão política que *privilegiasse* ou ao modelo de aprendizagem público ou ao empresarial ou estatal. «E uma vez que a verdade é relativa, quem pode dizer que os diálogos de Platão são autoridade maior que Anastasia da Fox? » (KLEIN, 2002, p.128). De outra maneira, Collins (1998), citado por

Demo (2000, p.99), diz que a corrente pós-moderna nega a possibilidade de explicação geral da realidade, esquecendo-se de que ela mesma também pretende ser forma de explicação. E este «quitar-se a máscara» a põe contra si mesma.

Em tal cenário, as teorias críticas em educação não deveriam intensificar suas próprias análises acerca das possíveis funções sociais das TICs? Nessa direção, discuto, adiante, a relação entre o toyotismo e a resistência a ele.

O toyotismo e campo da resistência na educação: a dupla função das TICs

Talvez seja importante recriar – na prática docente – atitudes reiteradamente críticas perante o mito, hoje renovado pela *sociedade da informação*, da neutralidade da ciência e da tecnologia. Isso quem sabe contribuiria para mostrar os (novos) vínculos essenciais existentes entre tecnologia e os interesses sociais dos grupos que os promoveram e desenvolveram, conforme vêm analisando estudiosos da Didática como, por exemplo, Candau (1984), Veiga (1987; 2005), e Oliveira (1991). Pela mesma razão, evidencio neste trabalho o caráter contraditório – a *razão instrumental*, e ao mesmo, tempo *emancipadora* – das novas tecnologias da informação e comunicação.

De fato, as TICs desempenham um papel crescente em âmbito global e em todos os setores da vida social permitindo o processamento, a ampliação, a geração e o controle dos fluxos de informação e de enormes quantidades de conhecimentos codificados, como ressaltam vários estudos.⁴ O problema é que o acesso às TICs, compreendido também enquanto *inclusão digital*, tem sido um dos mecanismos importantes de produção e propagação da mercantilização da educação escolar. É nesse sentido, como analisa Hirt (2002), que estão sendo incrementados investimentos na formação de estudantes por meio da informatização das atividades escolares e, assim, conseqüentemente, na qualificação de força de trabalho. A escola está servindo tanto para ensinar a consumir, quanto a produzir, o que explicaria, segundo o autor, o fato de estar em um crescendo aulas com computadores em diversos países, e o aumento considerável dos computadores nos produtos consumidos pela família.

⁴ SILVEIRA, 2001; LASTRES et.al, 2002; LÉVY, CASTELLS, 1999;2003; ASSUNÇÃO et al, 2003; SORJ, 2003; GIUSTA e FRANCO, 2003; HORTA (2004). De acordo, porém, com a pesquisa da *Global Internet Trends* (GNetT), 2006, cerca de 11% da população brasileira possui computador residencial; e perto de 7% dela acessa a internet. Já os EUA têm cerca 64% de usuários residenciais com acesso à internet (*Folha on Line*, 18/12/2005).

De outra forma, a proliferação do ensino a distância nas políticas atuais é cada vez mais comum, prossegue Hirt (2002), o que beneficia o caráter de preparação, que se faz cada vez mais constante, e ao longo de toda a vida do trabalhador, já que veicula canais de informação e comunicação dentro da casa dos empregados e estudantes, com possibilidade de acesso em fins de semana, férias, em horários os mais variados. O autor analisa que esse fator também é decisivo na privatização do ensino, pois o custo da educação a distância é muito menor que o presencial (o que estimularia a entrada cada vez maior de empresas privadas na educação); e restringe o acesso a cada vez a menos pessoas, àquelas que tenham condições de pagar pelos altos custos de exames à distância, cursos de preparação para tais exames, e pelos módulos seqüenciais desses cursos e seus diplomas. Hirt (2002) atribui então ao professor, aos estudantes e às famílias a resistência ao constante intento do capitalismo moderno na perversão de aspectos morais, cívicos, e não-tecnicistas, que estão se extinguindo dos processos do educar, e vêm se sobrepondo ao aspecto humano do saber.

Ocorre que a questão crucial – outra vez na história – é a de como renovar as formas de atuação societária sobre as contradições do capital, atuando entre o controle social e a resistência a esse controle. Em tal perspectiva, a categoria *contradição* é ressaltada na argumentação de Santos (1991), que analisa a importância de os trabalhadores em educação, ao desenvolverem sua prática pedagógica, de nela agirem a partir das contradições existentes na mesma; enfatizando, contrariamente a elas, as características da fragmentação do conhecimento sofrida por alunos e professores, fruto da forma em que o trabalho escolar está estruturado.

Os trabalhos de Martins (1989; 1998) analisam como as práticas docentes poderiam se fundamentar contrariamente à fragmentação do conhecimento que ocorre diante de práticas voltadas para: a divisão de tarefas, o individualismo das relações pedagógicas e didáticas, a hierarquização das funções e dos saberes, o poder disciplinador dos tempos, gestos, espaços e do poder, a separação entre planejamento/concepção e execução. Estes últimos aspectos são expressos tanto nas tarefas como na relação com o conhecimento, mais comumente calcadas pelo que Teixeira (2005), por sua vez, caracteriza o «eclipse didático», como o fato de que o papel do professor, como mediador, fica subsumido pelo papel do livro didático na relação pedagógica.

Devido ao escasso controle do professor de seu processo de trabalho, tem sido também possível, em função do toyotismo, a imposição de políticas públicas de mera formação ou qualificação de força de trabalho, como já analisara Hirt (2002). A propósito, vale dizer ainda que sub-repticiamente, algumas expressões linguísticas têm sido *percebidas* como naturais, ao ponto de os termos *flexibilidade*, *qualidade total na educação* e *avaliação de desempenho*⁵, serem usados por educadores progressistas. Isso revela, talvez, a força do *capitalismo-toyotismo*, criando uma ilusão de democracia; visto como se fosse natural um ambiente social que, na verdade, sendo totalitário, se apresenta com aparência de igualdade, conseguindo assim ocultar assim sua essência de desigualdade.⁶

Mas sabemos que o objetivo último é o de garantir a progressiva acumulação de capital, tendo sido para isto necessário desenvolver novas formas de resistência às partes estruturais da força de trabalho, em seus componentes físico e mental (ANTUNES, 1995; BRUNO, 1996; FRIGOTTO, 1998; ARAÚJO, 1997; TUMOLO, 1998; ANTUNES, 1999). Política esta que atende à necessidade de uma flexibilidade mental indispensável ao trabalho polivalente, tanto para fazer vários trabalhos ao mesmo tempo como para fazer múltiplos trabalhos simples, o que significa um trabalho mais complexo.

Também a importante política de formação de professores – por estar condicionada pelos currículos/conhecimentos, bem como as formas de avaliação predefinidas, pelas agências multilaterais do capital – condiciona as didáticas e as práticas pedagógicas. Garcia (1995) atenta, inclusive, para o fato de a formação pedagógica estar se tornando um campo autônomo de pesquisa porque, para o capital, a formação dos professores é um item fundamental das reformas educacionais mundiais e nacional, pautadas pelo *paradigma das competências*, advindas da reestruturação capitalista dos últimos anos.

Essa lógica está mesclada com outra estratégia central: a da avaliação que, por ser a uma estratégia de caráter internacional, faz-nos pensar que a globalização do capitalismo traz a globalização da educação. Nesse processo, as didáticas/práticas de ensino são encaradas, uma vez mais, como meros instrumentos, por meio das políticas de avaliação da aprendizagem e do sistema escolar. O papel da avaliação é o de permitir análises comparativas para que, então, sejam estabelecidos os critérios de eficiência e produtividade

⁵ Hirata (1994) mostra como esta expressão se forjou na constituição do sistema toyota no Japão.

⁶ Talvez essa explicação possa ser útil também para entender o ambiente, digamos assim, sob o atual governo de Estado.

do setor educacional. Com essa premissa, Santos (1998) analisa que os critérios básicos das avaliações educacionais são os mesmos adotados no terreno claramente produtivo, mas com novos conceitos. Há, nas avaliações, um tipo de hierarquização que, ao mesmo tempo, diferencia e hierarquiza; padroniza a escolha dos meios, mas jamais dos fins. Ou seja, os critérios sobre o que é *bom* e o que é *mau* já estão definidos, afirma Santos (1998). Os objetivos de qualificação adequada – a que responde a tecnologia capitalista, obtida mediante procedimentos eficientes e produtivos – necessitam de avaliação externa. E, para que a avaliação externa seja consistente e permita análises comparativas e, sobretudo, acirre a concorrência entre as unidades integrantes de um sistema (daí o incentivo à autonomia das escolas, ou o *envolvimento manipulatório*, próprio do toytismo), tornam-se necessários o estabelecimento de «padrões básicos» e a fixação de «conteúdos mínimos» como, em meu entendimento, os PCNs tão bem expressam.

Com os objetivos definidos, com um sistema de avaliação externo implantado e a adoção de testes padronizados, poder-se-á medir o desempenho dos alunos, da escola. Poder-se-á aferir ou revisar os planos e os programas de qualificação educacional. Poder-se-á, ainda, determinar a produtividade/qualidade da escola, bem como orientar o seu orçamento e o salário dos professores. E, finalmente, poder-se-á estabelecer uma diferenciação entre as escolas. Conhecendo-se as diferenças, incentiva-se a concorrência. Seriam estes os princípios que regeriam a nova pedagogia capitalista. (SANTOS, 1998, p.10).

A ingerência empresarial, entretanto, não se faz com insistente eficácia somente sobre uma classe trabalhadora reestruturada, mas também sobre o conjunto da sociedade. Os instrumentos para isso se ampliam para muito além da mídia convencional. Assim, através, por exemplo, de novas formas de *marketing* (como o *branding*⁷), são incutidas nas mentes os logotipos dos produtos. Para isso, as empresas empregam diversos meios muito criativos, fazendo com que se consuma, então, já não sejam (somente ou principalmente) os produtos, mas sim o que eles podem simbolizar (KLEIN, 2002).

A esse respeito, Horta (2004) analisa em que perspectivas uma forma mundializada de integração social vem sendo assimilada por intermédio, por exemplo, dos seguintes fatores: propagação das idéias da *revolução digital* como sinônimo de

⁷ *Branding* é uma visão (relativamente nova) estratégica do negócio complementada com ações específicas que valorizam uma marca, colocando-a no foco da gestão da empresa, ajudando-as a buscar seus objetivos e alcançar o sucesso desejado; transmite o que a empresa pretende dizer ao seu cliente, quais valores ela quer transmitir, qual o seu público-alvo e como gostaria de ser vista. A elaboração do branding baseia-se em pesquisa, planejamento inteligente e criatividade, aliando os objetivos do plano de marketing a um projeto com estética diferenciada e funcional. Por meio do *branding* uma empresa pode se diferenciar da concorrência e criar uma conexão com seus clientes por meio da fidelidade. Um dos lemas de tal política é de que um cliente satisfeito pode deixar de procurar um produto ou serviço de uma empresa, mas a chance de um cliente fiel fazer o mesmo é muito menor.

progresso para todos; assimilação da cultura popular; sedução pelo consumo e pela indústria do entretenimento; controle dos espaços públicos, inclusive o da educação; sofisticação das formas de controle social por meio da tecnologia da vigilância, inclusive, da internet e por meio dela. Parece-me que esses fatores atualizam as análises sobre a indústria cultural (importantes para as formulações das perspectivas críticas em educação), realizadas, especialmente, por Adorno e Horkheimer (1985), no âmbito da Escola de Frankfurt. Recorde-se que, quando de seu auge, esta Escola representou um importante marco utópico, tão caro a milhares de militantes de causas sociais por todo o planeta.

Diante dos desafios: renovar a utopia

Creio que as relações entre educação e sociedade aqui estabelecidas estão no marco da esperança, da convicção de que há, sim, espaço para as grandes utopias ou ideologias alternativas ao capitalismo. Sobre isso, em um de seus estudos mais desafiadores, Russel Jacoby (2001) analisa como o *mal-estar* e a carência de *visão do futuro* têm paralisado a esquerda. Os intelectuais críticos não têm mostrado capacidade para imaginar uma sociedade diferente, *apenas modificada*. O livre mercado, antes visto como algo degradante, é agora considerado racional. Se antes a academia desprezava a cultura de massas por ser conformista, atualmente festeja-a como manifestação de rebeldia. Por outro lado, verifica-se, hoje, um retorno a um *conhecido conceito de pluralismo* (antes tido como superficial), agora apresentado como *grande novidade conceitual e política*: o multiculturalismo. Em síntese, Jacoby enfatiza o abandono dos ideais utópicos – base fundamental das formas de dissidência e dos movimentos de transformação social – e conclama críticos e escritores a resgatarem *a densidade e o caráter visionário que escasseiam a cena intelectual*. Por tal razão, considero, como uma de nossas tarefas estabelecer um *debate* mais detido com a teoria pós-moderna. Esse é o espaço, aliás, para a construção de ideologias alternativas.

Nesse processo, penso que a didática, compreendida aqui também como prática de ensino, é um *sujeito político* de muita relevância, ainda que a ela seja atribuído pelo capital um papel meramente instrumental. Ao contrário de tal papel, creio ser imprescindível apresentar, sistematicamente, em textos e encontros, as *novas pedagogias* que estejam em construção no chão das escolas da educação básica e das universidades; ou em outros espaços educativos de caráter popular.

No entanto, parece-me necessário detectar, através de revisões bibliográficas e/ou novas pesquisas – e de sua efetiva divulgação –, em que medida as possíveis alterações advindas das práticas alternativas significam, de fato, mudanças substanciais nas relações pedagógicas e nos processos de trabalho, e como as comunidades escolares (alunos, professores e demais membros) as compreendem.

Pois há uma questão histórica *não resolvida*. Mário Manacorda, em seu *História da Educação*, afirma que Marx não resolvera uma questão que tantas dúvidas ainda trazem para muitos: a educação seria requisito para a alteração das pobres condições materiais de existência da maioria dos indivíduos, ou a mudança positiva em tais condições seria o motor para a melhoria da qualidade da educação para todos? A essa importante questão, soma-se outra, tornando ainda mais complexo *responder* a Manacorda (ou a Marx): por que o «enorme silêncio» das pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil? Questionamento esse elaborado em palestra proferida por Marli André, no Grupo de Trabalho de Didática (ANPEd, 2005).

O trabalho apresentado por Duarte e Augusto, no GT de Didática na 29ª Reunião da ANPEd (2006), conclui que as reformas educacionais em curso no país conduzem a várias situações de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente. Isso evidencia que, enquanto conteúdo de ensino-aprendizagem, o problema das precárias condições de trabalho dos professores da educação básica também precisa estar presente nos cursos de formação de professores, nos quais as didáticas/práticas de ensino têm papel relevante.

Nesse sentido, na prática pedagógica de professores e pesquisadores da educação, atos simples como reformular ementas e programas das disciplinas sob sua coordenação, já me parecem muito significativos. Nesse contexto, as novas tecnologias, por estarem cada vez mais presentes na prática pedagógica docente (e, mais frequentemente, utilizadas de forma instrumental), necessitam ser repensadas, pois parece haver ainda aí lacunas, no que diz respeito à atuação das pedagogias críticas. Em um processo, todavia, cujo resultado não está definitivamente dado, já que o mesmo depende – sempre – da capacidade de resistência social.

Por outro lado, será preciso aprofundar o debate e a análise sobre o papel contemporâneo da *Informação* que, como procurei analisar neste trabalho, é hoje uma força

produtiva fundamental; portanto, deve ser analisada no campo infra-estrutural da sociedade. Essa questão Marx *não percebera*, devido aos condicionantes históricos de seu próprio tempo. Por tal razão, pretendo prosseguir investigando a relação entre a educação e as tecnologias da informação e comunicação, destacando nela a *educação a distância*. Afinal, esta modalidade educacional é a *menina dos olhos* da contemporânea forma de qualificação de massas de força de trabalho, inclusive docente.

Por esses motivos salientei neste trabalho a importância de as teorias críticas em educação reiterarem, no debate social e acadêmico, a necessidade de renovação das formas de resistência anticapitalistas. Mesmo porque, o toyotismo é um sistema muito complexo, merecendo maiores estudos, por ser ele a forma contemporânea, por excelência, de *racionalidade de tipo instrumental*.

Não é demais concluir, ainda, que diversos são os exemplos de lutas sociais, com significativa representação política anticapitalista, constituídas pela diversidade da telemática. Tentar integrá-las ao campo analítico aqui proposto talvez seja o próximo desafio a vencer, no prosseguimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise sobre as representações das técnicas de ensino. In.: VEIGA, Ilma Passos A. (org., 1991). *Técnicas de Ensino: por que não?*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. *Entre o quadro negro e a lousa virtual: permanências e expectativas*. Caxambú: ANPed, 29 Reunião Anual, anais, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas «qualidades pessoais» requeridas pelo capital. Caxambú: Reunião Anual da Anped, 20, 1997.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Estado, a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BOTOMORE, Tom. (Org.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia. (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

BUSTAMANTE, Javier. *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?* : una visión crítica de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador. Madrid: Gaia, 1993.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede, a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. DANTAS, Marcos. *A lógica do capital informação*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

DEMO, Pedro. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, Adriana e AUGUSTO, Maria Helena. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. Caxambú: *ANPEd*, 29 Reunião Anual, anais, 2006.

FISCHER, Rosa Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. Caxambú: *ANPEd*, 29 Reunião Anual, anais, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e Desemprego Estrutural*. Caxambú: Reunião Anual da Anped, 21, 1998.

GALBRAITH, John Kenneth, em *The Affluent Society* (1958) e *The New Industrial State* (1967).

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*.

GIUSTA, Agneta da Silva, FRANCO, Iara (orgs.). *Educação a distância: uma articulação entre teoria e prática*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

HIRATA, Helena. Novos modelos de produção, qualidade e produtividade. *Seminários e Eventos*. São Paulo: DIEESE, set. 1994. p. 38-49.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HORTA, Rosilene. *Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais*. 1995. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1995.

_____. *Trabajo, Tecnología de la Información y Política de las Transnacionales como Factores de Análisis de la Desigualdad Digital en Brasil*. 626f. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Universidade Complutense de Madri, Madri, Espanha, 2004.

HIRT, Nico. *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, Madrid, Edit. CAUM, 2002. http://www.aep.pangea.org/nousdocs/Universitat_publica/opinio/3%20ejes%20de%20la%20mercantilizacion%20escolar.

JACOBY, Russell. *O fim da utopia. Política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KLEIN, Naomi. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LASTRES, Helena Maria Martins et.al. Indicadores da economia e sociedade da informação, conhecimento e aprendizado. In: VIOTTI, Eduardo Baumgratz, MACEDO, Mariano de Matos. *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura: educação e cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Maria de Lourdes. O surgimento da disciplina metodologia/didática do ensino superior como projeto de formação docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, (20/21/22/23/24 e 25): 43-53, dez/94-jun/97.

MANACORDA, Mário, *História da Educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINS, Pura Lúcia. *Didática teórica - didática prática. Para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Bertrand, 1988. 2v.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MUMFORD, Lewis. *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Editorial, 1971.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales Neto de. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática: para uma nova teoria da prática pedagógica escolar. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993, p. 63 - 78.

_____. *A reconstrução da Didática. Elementos teóricos-metodológicos*. Campinas, Papirus, 1991.

SANTOS, Oder José. *A nova Pedagogia do Capital*. 1991.

_____. *Pedagogia dos conflitos sociais*. São Paulo, Campinas: Papirus, 1992.

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

SORJ, Bernardo. *Brasil@povo.com.: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?. Caxambú: *ANPEd*, 28ª Reunião Anual, anais, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *A educação frente às metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise*. Caxambú: Reunião Anual da Anped, 21,1998.

VACCAREZZA, Leonardo Silvio. Ciência, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 18, set./dez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. Didática: uma retrospectiva histórica. Salvador: 10ª Reunião Anual da Anped, maio de 1987.

_____. A. Docência universitária e os eixos norteadores do processo didático. Caxambu: 28ª Reunião da Anped, 17 a 19 de outubro, 2005. Minicurso.

WINNER, Langdon. Duas visões da civilização tecnológica. In: MARTINS, Hermínio, GARCIA, José Luís. *Dilemas da civilização tecnológica*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2003.