RELATÓRIO CIENTÍFICO

ENSINO REMOTO NO "MUNDO INTERDITADO": UMA ANÁLISE DAS VÍDEOAULAS PRODUZIDAS PELO CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CMSP) DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Modalidade: pós-doutorado

Processo Fapesp: 2022/00995-1

Período de vigência: 01/02/2023 a 31/07/2025

Período coberto pelo relatório científico: 01/02/2023 a 31/07/2025

Bolsista: Helga Caroline Peres

Supervisor: Professor Doutor Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

ARARAQUARA, AGOSTO DE 2025

1) Resumo do projeto proposto

A propagação do novo coronavírus no Brasil, especialmente nos anos de 2020 e 2021, demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Diante da exigência do isolamento social, redes de ensino e instituições escolares em todo o país se viram impelidas a elaborar e operacionalizar modelos de ensino remoto emergencial, por meio dos quais as práticas escolares passaram a ocorrer de maneira virtual e a distância.

Tendo em vista o caráter incipiente de tais modelos, o projeto de pesquisa em questão, que configura um estudo de caso, buscou analisar a proposta de ensino remoto emergencial implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O objetivo central da pesquisa consistiu em investigar a configuração dos materiais audiovisuais produzidos, durante a pandemia, pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – plataforma de canais digitais, materiais didáticos e aplicativos com dados patrocionados pelo Governo do Estado, responsável pela produção e pela veiculação das vídeoaulas via televisão aberta –, direcionadas aos estudantes do Ensino Fundamental I. Tal investigação justifica-se uma vez que, a partir dela, espera-se realizar uma caracterização crítica do *design* deste modelo de ensino que tornou-se referência para a educação escolar pública paulista durante o período de isolamento social. Consideramos a hipótese de que, ainda que a plataforma do CMSP tenha sido produzida como uma solução temporária frente à exigência do isolamento social, sua adesão traz desdobramentos e desafios à formação escolar, associados, principalmente, ao retorno do ensino presencial e à adesão de modelos de ensino híbridos e digitais na mencionada rede.

Neste sentido, a investigação e interpretação da configuração das vídeoaulas do CMSP implicou ir além de uma análise restrita aos conteúdos curriculares: suas diversas camadas de significação foram desveladas, levando-se em conta o *design* televisivo escolhido para sua produção – considerando que este é composto por uma diversidade de mediações que cumprem certa função didática. Tais camadas – como as estratégias estéticas utilizadas na composição do espaço da aula; a forma com que este modelo dita comportamentos, molda sensibilidades, cria necessidades; os códigos que devem ser apreendidos para que se possa acessar as vídeoaulas televisionadas; dentre outras – estão encerradas na “caixa preta” (Flusser, 1985) do modelo de ensino remoto

emergencial proposto pelo Estado de São Paulo. Estas camadas, em nossa leitura, carecem de ser interpretadas em seus sentidos latentes.

Para tanto, o estudo foi orientado pela seguinte questão: que tipo de formação é promovida pela configuração didática das vídeoaulas, de modo específico, e pelo modelo de ensino remoto implementado no Estado de São Paulo, de maneira ampla? Considerando esta questão e o objetivo geral da pesquisa, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: 1) compreender a forma com que as pretensões formativas apontadas no documento orientador das atividades escolares não presenciais, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nos Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista e no Plano de Gestão da Educação do Estado (2019-2022) estão corporificadas nas vídeoaulas do CMSP; 2) avaliar de que forma a mediação do *design* audiovisual incide sobre a configuração didática das vídeoaulas; e 3) realizar, a partir do exercício crítico-interpretativo dos documentos mencionados e das vídeoaulas, uma caracterização do *design* da plataforma CMSP, levando em conta as dimensões estética, política e formativa que lhe dão forma.

A Hermenêutica Objetiva, procedimento de reconstrução empírica que pressupõe o exercício crítico-interpretativo diante da realidade do objeto investigado, consistiu em nosso aporte metodológico. Primeiramente, foram reconstruídos o Documento Orientador das Atividades Escolares Não Presenciais (2020); os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista (2019); e o Plano de Gestão da Educação do Estado (20199-2022). Após esta etapa, passamos à reconstrução empírica de quatro vídeoaulas do CMSP. Além da forma como os conteúdos são representados, buscamos interpretar, por meio da decupagem das vídeoaulas em trechos que foram reconstruídos separada e minuciosamente, as particularidades da configuração do *design* das vídeoaulas. Neste sentido, demos atenção à forma com que os professores apresentadores se posicionam ao longo da vídeoaula; à forma com que se dá a interação pedagógica que ocorre via *chat*; ao tipo de comunicação estabelecida com os participantes; à forma com que a organização cênica audiovisual incide sobre a dimensão didática; dentre outros aspectos que despontaram ao longo da análise, e que expressam os conflitos internos, latentes e ocultos que caracterizam as vídeoaulas.

A partir deste movimento de reconstrução empírica, encontramos subsídios para a interpretação do sentido formativo deste modelo de ensino remoto emergencial. Estes serão apresentados na próxima seção deste relatório.

2) **Realizações no período, referenciando a lista de publicações do período**

As realizações no período de vigência da bolsa de pós-doutorado permitiram que os objetivos gerais e específicos da pesquisa fossem consolidados, especificamente no que tange à interpretação crítica do *design* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, plataforma utilizada como mediação central dos processos de ensino e aprendizagem na rede estadual durante o período pandêmico. A partir da reconstrução empírica dos *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista* (2019); do *Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o Século XXI* (2019); do *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (2020); e de quatro vídeoaulas produzidas e veiculadas pela plataforma, pudemos nos acercar da interpretação do *telos* formativo materializados em seu *design*. Apresentaremos, brevemente, as discussões e considerações gerais decorrentes de tal movimento interpretativo, e também algumas das questões que se apresentam como desdobramento de nossas análises.

Inicialmente, debruçamo-nos sobre o conceito de *design* com o intento de compreendê-lo enquanto termo que, nas últimas décadas, foi amplamente incorporado às discussões circunscritas ao campo da educação. Como discutido no artigo *"O design do Centro de Mídias da Educação de São Paulo: a normatividade como palimpsesto"*, e também no *relatório parcial resumido da bolsa no país* (anexo 2), este termo é usualmente vinculado às demandas da elaboração de materiais educacionais digitais, tornando-se referência para a busca por modelos e formatos de *design* educacionais palatáveis que levariam a um suposto melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias. Acepções como as de *design thinking* e de *learning design* são expressivas deste campo, que visa a criação de estratégias e soluções com base em um critério de eficiência: aqui, o *design* é compreendido como um recurso formal para produzir interfaces intuitivas e úteis a serem impressas em materiais didáticos digitais diversos.

Em uma tentativa de ir além desta abordagem restritiva, buscamos na filosofia de Vilém Flusser (2016) e de Andrew Feenberg (2010) referências para ampliar a acepção de *design* que seria tomada como referência da pesquisa. Sem desconsiderar a especificidades de suas leituras e interpretações sobre o tema, os autores convergem em torno da leitura de que o *design* de um determinado objeto, seja ele educacional ou não, é detentor de múltiplas camadas de significado a serem escavadas. O *design*, neste sentido, é o que informa os objetos, dotando-os de símbolos e códigos, valores e

significação. Esta forma guarda, no caso das imagens tecnológicas, complexos processos que retroagem sobre os indivíduos e sobre a formação de sua subjetividade.

Os filósofos sustentam o argumento de que todo *design* é projetado por pessoas que nos precederam. Seu conteúdo, portanto – que não se restringe ao que é visível na superfície do objeto, embora também se expresse nela –, é carregado de historicidade. Depreende-se daí a constatação de que a dimensão dos valores permeia a constituição do *design*, e aqueles que o criam, por sua vez, possuem uma responsabilidade moral e política. Por essa razão, seria errôneo admitir que as tecnologias, em geral, e as tecnologias utilizadas no campo da educação, de modo específico, possuem uma lógica autônoma, resguardada por uma espécie de independência do mundo social, como um meio que independe dos fins a ele atribuídos. A forma como estas são utilizadas como mediação de uma gama de atividades torna-se política, e a produção de seu *design* obedece à diferentes finalidades sociais e culturais.

Portanto, a interpretação do design das tecnologias educacionais envolve uma mudança de perspectiva, por meio da qual os aparatos devam ser lidos não unicamente como meio, mas sim como um artefato cultural passível de interpretação. Isto porque tais artefatos são preenchidos por valores, interesses e normas sociais. A partir destes, são legitimadas formas hegemônicas de controle e dominação social. Neste sentido, a análise do *design* deve ser compreendida como chave para a interpretação da dimensão valorativa do objeto, que exprime determinada concepção de mundo e, neste sentido, determinada concepção pedagógica que orientará as práticas à ele associadas.

Tomando como referência esta moldura conceitual, compreendemos que a interpretação do *design* da plataforma do CMSP não deveria restringir-se à superfície de sua interface e de seus materiais. Os valores, interesses e normas culturais que denotam a concepção pedagógico-formativa adotada pelo CMSP, de modo específico, e que revelam as finalidades atribuídas à educação no Estado de São Paulo durante a pandemia, encontram-se latentes já no projeto que orientou a criação da plataforma. A partir desta constatação, buscamos recuperar e analisar as acepções que foram tomadas como referência à elaboração da plataforma – em outros termos, ao seu *projeto* –, uma vez que estas se concretizam no material produzido e veiculado na rede.

Munidos de tais referências, passamos à reconstrução empírica dos materiais elegidos. Como descrito no *anexo 1* deste relatório, as análises foram realizadas sistematicamente, por um grupo de pesquisadores de diversas áreas, durante o período de um ano. Concomitantemente, durante este período levamos à cabo o movimento de

revisão bibliográfica, visando compreender as implicações político-formativas de seus usos, e, também, a maneira com que o material produzido pelo CMSP se impôs ao trabalho docente e aos processos de ensino e aprendizagem durante os períodos pandêmico e pós-pandêmico. A revisão bibliográfica pormenorizada pode ser encontrada no *relatório parcial resumido da bolsa no país* (anexo 2) e no trabalho *"Ensino remoto emergencial no 'mundo interditado': o caso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo"*.

Optamos por dar início à reconstrução empírica a partir dos documentos que nortearam a proposta de criação do CMSP, tendo sido o primeiro deles o Currículo Paulista (Fundamentos Pedagógicos). Como destacado no artigo *"O design do Centro de Mídias da Educação de São Paulo: a normatividade como palimpsesto"* e no trabalho *"Racionalidade Neoliberal no Currículo Paulista: crítica e perspectivas"*, percebe-se que neste documento há um ensaio retórico por meio do qual defende-se um suposto compromisso com a educação integral, enquanto formação que poderia levar ao máximo desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

Todavia, com o aprofundamento da análise, percebe-se que tal compromisso é falseado, sendo o compromisso real vinculado à seleção de competências e habilidades que permitam a atuação dos sujeitos em um contexto social demarcado pela incerteza e pela complexidade. O termo "atuar", aqui, demarca a finalidade atribuída à educação por este documento: propõe-se um tipo de formação que possui como foco o ensino das habilidades necessárias para que estes sujeitos se adaptem ao cenário complexo e incerto que fomenta a sociedade contemporânea. Diante desta perspectiva, o que lhes resta é a vida cotidiana, pragmática, orientada pelas demandas do mercado – este que, por sua vez, exige a formação de sujeitos flexíveis e adaptados.

Percebe-se que o *Currículo Paulista* possui uma proposta pedagógica consonante às reformas educacionais globais, defendida por organismos como a OCDE e o Banco Mundial. A educação integral, neste sentido, é subsumida por um objetivo bastante restrito, de cunho mercadológico e economicista. Esta perspectiva educacional também foi constatada no *Plano Estratégico* (2019-2022). A finalidade atribuída à educação por esse documento é vinculada a um referencial de progresso – fundamentalmente, o progresso econômico. A educação e as mediações que a compõem, neste sentido, passam a ser compreendidas como objetos de vantagem competitiva que dão visibilidade ao Estado de São Paulo frente à organismos como a OCDE e o Banco Mundial. Para tanto, investe-se na aprendizagem direcionada às

avaliações externas e em propostas educacionais e materiais didáticos inovadores que garantam notoriedade. Os valores e interesses basilares que fomentam as finalidades atribuídas à educação em ambos os documentos, portanto, possuem como plano de fundo a racionalização da educação em favor da economia e do mercado. Tal racionalização, no limite, implica o gerenciamento de conteúdos educacionais e de materiais cujo *design* seja conveniente para tais fins.

É no *Documento orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) que encontramos, de modo específico, alguns indícios da forma com que estes interesses e valores foram corporificados na plataforma do CMSP e na imposição de seu uso durante o período pandêmico. Tal como desvelado na análise dos documentos anteriores, a prerrogativa de uma aprendizagem de excelência, aqui, se mantém em voga, bem como a dimensão valorativa que dela se depreende: ela é reposta como objeto de vantagem competitiva, que, durante o ensino remoto emergencial, orientou os meios utilizados para alcançar tal fim.

Em linhas gerais, a reconstrução empírica do *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) nos levou a concluir que o projeto do CMSP consiste em uma tentativa de simulação das relações pedagógicas, utilizando, para tanto, os recursos e as mediações características do meio televisivo. A escolha pela produção televisiva, centralizada e operacionalizada em estúdios, facilita a produção de materiais padronizados em larga escala, que, por seu caráter midiático e massificado, ganham notoriedade. Estes materiais, por sua vez, incorporam os conteúdos do *Currículo Paulista*, com seus valores e interesses, como parte de seu *design*. Neste sentido, deduzimos que os valores e interesses corporificados no projeto da plataforma são condizentes com aqueles desvelados a partir da reconstrução do *Plano Estratégico para a Educação* e dos *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista*.

Tomando como referência este primeiro movimento interpretativo, passamos à reconstrução empírica das vídeoaulas, com o intuito de compreender de que maneira tais valores e interesses, detentores de certa pretensão formativa, tomaram forma no *design* escolhido para os materiais acessados por professores e estudantes da rede. Este segundo momento interpretativo, descrito de forma pormenorizada também no *anexo 1* deste relatório, nos permitiu deduzir três categorias de análise: 1) a composição da cena pedagógica produzida pelo CMSP; 2) a performance docente levada à cabo em tela; e 3) a forma da mediação pedagógica dos conteúdos operacionalizada pela plataforma. É

importante destacar que tais categorias não foram concebidas previamente, mas sim, emergiram de forma orgânica da materialidade do objeto.

Tal como destacado no artigo *"Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP"*, a interpretação das vídeoaulas, de maneira geral, indica que o processo de ensino e aprendizagem, neste material, é cerceado pelas dinâmicas da produção televisiva – esta que, por sua vez, implica um tipo de mediação pedagógica artificial. A imposição destes elementos exógenos à dimensão pedagógica – tais como a roteirização, o entretenimento, a comunicação via *chat*, a temporalidade, dentre outros –, por sua vez, levam à uma projeção das relações pedagógicas, que, no limite, falseiam os processos de ensino e aprendizagem. Ao passo que o professor transforma-se em um *entertainer*, distanciando-se da ação de ensinar, os estudantes transformam-se em audiência de um tipo de cena pedagógica erigida em acordo com os moldes do entretenimento televisivo.

Após este primeiro movimento analítico das categorias oriundas da interpretação das vídeoaulas, realizamos um estágio de pesquisa na *Universitat de les Illes Balears/UIB* – Espanha, durante o período de seis meses, sob a supervisão do Professor Doutor Mateu Cabot Ramis, para fins de discussão dessas categorias e de um aprofundamento epistemológico-metodológico. Como evidenciado em nosso *Relatório de estágio da bolsa de pesquisa no exterior*, a estadia na instituição mencionada contribuiu para um aprimoramento das análises já realizadas no Brasil e para a ampliação dos diálogos sobre o a interpretação de peças audiovisuais a partir da epistemologia teórico-crítica.

No que diz respeito ao campo epistemológico, tivemos a oportunidade de discutir os procedimentos de análise operado pela metodologia Hermenêutica Objetiva e sua interlocução com o campo das análises audiovisuais que tomam como ponto de partida a análise cinematográfica. Sem desconsiderar as especificidades deste campo, concluímos que este, dentro de seus limites, pode trazer profundidade à tarefa de reconstruir empiricamente os significados latentes do objeto, na medida em que proporciona subsídios que permitem buscar tais significados em sua organização estética.

No que diz respeito às categorias de análise depreendidas do material analisados, o estágio no exterior nos permitiu realizar um aprofundamento teórico, a partir de aportes teóricos oriundos da filosofia de Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, que foi amplamente contributivo ao desenvolvimento das análises já

realizadas no Brasil. A partir daí, pudemos compreender que a cena pedagógica produzida pelo CMSP, enquanto representação televisiva, apresenta-se ao espectador a partir de uma duplicação ilegítima da experiência formativa escolar, consolidada pelo que se concebe como aula. Desta forma, tem-se a produção de uma ficção politicamente orientada, apta à dissimular as mediações dos processos de ensino e aprendizagem em favor de interesses escusos.

Deduzimos, também, que a performance docente levada à cabo pelos docentes-estúdio, orientada pela e para a câmera, implica a mobilização de saberes vinculados à um tipo de atuação orientada à representação de papéis que modificam os sentidos do que se compreende por ensinar, sendo tais sentidos coniventes com o imperativo da visualidade. E, por fim, no que diz respeito à mediação didática dos conteúdos, constatamos que o tratamento dos conteúdos em favor de sua adaptação à estética televisiva tolhe a dialogicidade e a espontaneidade, elementos fundamentais ao processo formativo em sala de aula. Estes são falseados de maneira artificial, inviabilizando a experiência dos estudantes por direcioná-los à adaptação ao consumo e à identidade. A discussão ampliada sobre estes argumentos encontra-se nos artigos *"Educação como ficção: a pandemia e a cena pedagógica televisionada"*; *"Visualidade e representação: a pandemia da covid-19 e os 'novos' parâmetros da performance docente"*; e *"Didática da (tele)aula: a mediação pedagógica sob a égide da audiovisualidade hodierna"*.

Com a ampliação da discussão em torno das categorias de análise, encontramos subsídios para encaminhar a interpretação do *design* da plataforma Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Se o *design* consiste em uma estrutura de múltiplas camadas que resguarda interesses, valores e normas culturais e sociais, as análises nos permitem inferir que há certa coerência entre o projeto da plataforma e sua materialiazação na forma das vídeoaulas e na acepção pedagógica que as fundamenta. Ainda que, em termos normativos, este projeto tenha assumido o compromisso de fazer o possível para garantir uma aprendizagem de excelência aos estudantes da rede durante o período pandêmico, percebe-se que tal critério de qualidade é vinculado à interesses que atribuem à educação uma finalidade mercantil. O processo educativo, neste sentido, é compreendido como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente à iniciativa privada e aos organismos internacionais.

A escolha da mediação da televisão, no sentido de tal afirmação, promove uma projeção de tais interesses em larga escala, considerando a massificação característica

deste meio. Ao promover a falsa consciência e o ocultamento da realidade a partir da imposição de um conjunto valores que são assumidos como reais, impedindo que os sujeitos identifiquem sua falsidade, leva-se à cabo o direcionamento político-ideológico as dimensões educativa, formativa e didática dos materiais utilizados na rede durante a pandemia. Destarte, reforça-se sua integração ao circuito das mercadorias da indústria cultural e à lógica da produção seriada em acordo com o modelo do entretenimento.

Neste sentido, é possível inferir que o *design* do CMSP foi arquitetado com o objetivo de alimentar um "mercado educacional", que, cada vez mais, se utiliza do desenvolvimento e da veiculação de tecnologias e plataformas educacionais como propaganda de um suposto critério de "qualidade" afinado à sua própria ampliação, em detrimento de valores e interesses vinculados à formação crítica dos sujeitos. A televisão, no contexto pandêmico, mostrou-se como o suporte mais adequado para tal intento.

REFERÊNCIAS

DIAS, C. E. S. B.; SILVA, E. R. V. da; JACOMINI, M. A.; ROCHA, A. de J. **PESQUISA-AÇÃO E GERENCIALISMO DE PLATAFORMA DA REDE ESTADUAL PAULISTA DE EDUCAÇÃO**. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8882. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8882. Acesso em: 14 fev. 2025.

*As outras referências mencionadas encontram-se devidamente citadas ao longo do texto.

3) Descrição de como o Plano de Gestão de Dados foi seguido e eventuais modificações

No plano de gestão de dados inicial, informamos que a pesquisa trabalharia com dois tipos de dados: 1) Material teórico para análise bibliográfica das principais referências que subsidiam o escopo da pesquisa – qual seja, autores que dialogam com a tradição da Teoria Crítica da Sociedade em sua interface com o campo da didática, da tecnologia e do audiovisual; e 2) Vídeoaulas publicadas na plataforma Youtube, cujo acesso é livre. Esses dados foram escolhidos pois a pesquisa consiste em uma análise qualitativa no campo da educação, que se constitui por análise documental e análise audiovisual. Para o resgate da bibliografia, utilizamos livros impressos e, ainda, as

principais bases acadêmicas como o portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online), IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), além de artigos que apresentaram resultados de pesquisas que dialogam com o tema (artigos, dissertações e teses). Para a seleção de vídeoaulas analisadas, utilizamos a plataforma *streaming Youtube* (www.youtube.com).

Destacamos que o acesso a este material é livre. Neste sentido, não houve necessidade de consentimento junto ao Comitê de Ética local. Tomamos como critério de seleção a quantidade de acessos no período de abril a dezembro de 2020. Foram selecionadas as quatro aulas que contabilizaram o maior número de visualizações. Segue, no quadro abaixo, as vídeoaulas selecionadas:

Vídeoaulas selecionadas

Área de conhecimento	Dados da Vídeoaula
Língua Portuguesa	Data de exibição: 17/02/2021 Título: 5º ano EF - Explorando Verbetes II Visualizações: 52.027 Link de acesso: 17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II - YouTube
Matemática	Data de exibição: 01/10/2020 Título: 5º ano EF – Festa do Pijama Visualizações: 34.987 Link de acesso: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama - YouTube
Ciências da Natureza	Data de exibição: 01/04/2021 Título: 3º ano EF – Será que é prejudicial? Visualizações: 25.000 Link de acesso: 01/07/21 - 3º ano EF - Ciências - Será que é prejudicial? - YouTube
Ciências Humanas	Data de exibição – 28/04/2020 Título: 1º ano EF – Geografia – A escola que você teme e a que você quer ter Visualizações: 53.000 Link de acesso: 28/04 - 1º ano EF - Geografia - A escola que você teme e a que você quer ter - YouTube

Além das vídeoaulas, durante o desenvolvimento da pesquisa julgamos ser necessário incorporar ao *corpus* analítico a seguinte documentação: os *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista* (2019); o *Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o Século XXI* (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (2020). Os documentos foram encontrados na plataforma da Rede de Ensino do Estado de São Paulo (https://efape.educacao.sp.gov.br/), e são de livre acesso.

Os dados provenientes da análise das vídeoaulas e dos documentos foram armazenados durante a pesquisa no acervo pessoal da pesquisadora em dois diferentes tipos de nuvens (sistema online gratuito) garantido que esses dados não se percam, além disso os dados também foram armazenados na ferramenta pessoal do pesquisador off-line, de modo a garantir três localizações seguras para esta documentação.

As ferramentas que utilizadas para armazenamento dos dados obtidos a partir das análises foram ferramentas online gratuitas que possibilitaram o compartilhamento com algum possível colaborador, no entanto, este não foi necessário. Assegura por meio de senhas que os dados provenientes das análises permaneceram seguros.

Todos os dados obtidos por meio da pesquisa são considerados dados de longo prazo, uma vez que que a pesquisa apresenta larga contribuição para a literatura na área da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente no que diz respeito ao uso da metodologia da Hermenêutica Objetiva; das contribuições em relação ao âmbito da didática; e do diálogo com o campo do audiovisual. Durante a pesquisa, tais dados de longo prazo foram divulgados por meio dos artigos apresentados neste relatório, sendo de livre acesso. Neste sentido, os dados foram armazenados e disponibilizados em forma de texto (online) para toda a comunidade acadêmica que solicitar o acesso. O armazenamento em rede permitiu a preservação dos dados à longo prazo.

4) Plano de atividades para o próximo período

As atividades estão descritas no projeto anexado ao pedido de renovação da bolsa.

5) Participação em eventos científicos

Durante os anos de 2023 e 2024 a bolsista participou de eventos científicos nacionais e internacionais. Estas resultaram na publicação de trabalhos completos e resumos em anais de eventos, e também em apresentações dos resultados parciais da pesquisa no formato de comunicação oral. Segue a listagem dos eventos científicos dos quais a bolsista participou:

1) *IX Congresso Nacional de Educação*

Local: João Pessoa/Paraíba

Data: 12/10 a 14/10/2023

Título da comunicação: O Ensino Remoto Emergencial no Estado de São Paulo e os sentidos da formação escolar

Houve uso da reserva técnica? Sim.

Cópia do trabalho apresentado:

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR

Helga Caroline Peres – Doutora em Educação pela UFSCar e Pós-doutoranda em Educação Escolar pela UNESP/Campus de Araraquara

Contato: helgacperes@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a configuração didática das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), direcionadas aos estudantes do Ensino Fundamental. Consideramos a hipótese de que seu design é detentor de particularidades e especificidades que revelam o caráter da formação promovida na Rede Estadual do Estado de São Paulo durante a pandemia. Os objetivos específicos são: 1) compreender se as pretensões formativas apontadas no documento orientador das atividades escolares não presenciais, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estão corporificadas, de fato, nas vídeoaulas do CMSP; 2) avaliar de que forma a mediação do design da televisão e do aplicativo de celular incide sobre a configuração didática das vídeoaulas; e 3) realizar, a partir do exercício crítico-interpretativo das vídeoaulas, uma caracterização do modelo de ensino remoto proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tal investigação justifica-se uma vez que, a partir dela, tornar-se-á possível realizar uma caracterização aprofundada e específica acerca deste modelo de ensino que tornou-se referência para a educação escolar na rede pública do Estado de São Paulo. Considera-se que, ainda que as vídeoaulas tenham sido produzidas como uma solução temporária frente à exigência do isolamento social, sua adesão traz desdobraentos e desafios à formação escolar, associados, principalmente, à retomada gradual do ensino presencial e à adesão de modelos de ensino híbridos no Ensino Fundamental I. Que tipo de formação a configuração didática deste modelo de ensino remoto emergencial proporciona aos estudantes? E quais mediações passam a definir a ideia de ensino escolar quando este passa a ocupar o lócus virtual? A flexibilização das atividades nos mais diversos segmentos escolares ocorreu de maneira heterogênea e precária – uma vez que, como apontam Moreira, Henriques e Barros (2020), devido à urgência deste novo imperativo, "[...] as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade" (p. 352). Novas demandas surgiram no campo da educação: exigência de que os professores assumissem a coordenação de processos de autoaprendizagem; a

dinamização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a criação e a operacionalização de recursos digitais e audiovisuais que se tornam, então, a mediação central da experiência dos estudantes com os conteúdos; a necessidade de novas estratégias de avaliação; o cuidado com a crescente evasão escolar; dentre outras. O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP): modelo de ensino remoto prevê a veiculação de vídeoaulas via televisão aberta e aplicativo de celular gratuito, e principal iniciativa Secretaria da Educação do Estado de São Paulo durante a pandemia. As vídeoaulas do CMSP são produzidas e gravadas nos estúdios da Secretaria da Educação de São Paulo. Elaboradas por professores e especialistas e ministradas por um ou dois professores da Rede, seus conteúdos são escolhidos com base no desenvolvimento das habilidades já previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia utilizada na pesquisa é a Hermenêutica Objetiva, principal tendência no campo da pesquisa social crítica na Alemanha (MAIWALD, 2005; FLICK, 2004). Sua finalidade é desvelar a lógica que se desprende do tensionamento entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas a partir dos dados de uma determinada situação social. Buscamos operar a reconstrução de quatro vídeoaulas do CMSP, para desvelar as contradições que se desprendem deste material.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 119 – 138.

FEENBERG, A. *La enseñanza 'online' y las opciones de la Modernidad*. Pensamiento Digital: Humanidades y Tecnologias de la Información, 2004, p. 115-133.

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAIWALD, KAI-OLAF. *Competence and Praxis: sequential analysis in German Sociology* [46 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(3), Art. 31, disponível em: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503310 , acesso em 20/07/2022.

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia*. São Paulo: Dialogia, n. 34, p. 351-364, 2020.

PFLUGMACHER, T. *Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico*. In: PUCCI B.; COSTA, B.C.; DURÃO, F.A. (orgs.) Teoria

Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 135-156.

Certificado de apresentação:

Este trabalho foi apresentado oralmente por Helga Caroline Peres no evento científico IX Congresso Nacional de Educação ocorrido de 12 a 14 de outubro de 2023 em João Pessoa/Paraíba.

2) *II Coloquio Binacional Brasil-Argentina – Educación, Estado y Democracia: mas alla del Neoliberalismo*

   Local: Tandil/Buenos Aires – Argentina

   Data: 8/11 a 10/11/2023

   Título da Comunicação: Racionalidade Neoliberal no Currículo Paulista: crítica e perspectivas

Publicação: o trabalho completo será publicados nos anais do evento (no prelo)

Houve uso da reserva técnica? Sim.

Cópia do trabalho completo:

Racionalidade Neoliberal no Currículo Paulista: crítica e perspectivas

Autora: Helga Caroline Peres
Vínculo institucional: Universidade Estadual Paulista/UNESP-Araraquara (Brasil); Departamento de Psicologia da Educação – Grupo de Pesquisa: Teoria Crítica e Formação Ético-Política (UFSCar)
Formação acadêmica: Pesquisadora em nível de Pós-doutorado (Proc. Fapesp: 2022/00995-1)
Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Eixo Temático: Para além do neoliberalismo: repensando a relação entre Estado e Educação

INTRODUÇÃO

O novo Currículo Paulista, desenvolvido pela Secretaria da Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes de Educação e homologado no ano de 2019, é tido como documento normativo basilar que orienta as ações pedagógicas escolares no Estado de São Paulo/ Brasil. Este documento normativo está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomando-a como referência de seu processo de estruturação e organização da educação no Estado, bem como da seleção de habilidades a partir das competências gerais apontadas no documento.

Apresentaremos, neste trabalho, uma análise crítica desta proposta curricular, partindo do pressuposto de que a racionalidade neoliberal encontra-se consolidada em seus fundamentos pedagógicos. Em última instância, tal hipótese evidencia que o currículo prescrito para esta rede de ensino apresenta um vislumbre da forma com que a lógica mercantil se impõe no âmbito educativo – qual seja, por meio da adesão ao modelo das competências e habilidades, que coloca em suspensão o ideal de uma formação integral, reduzindo-a a um mero saber fazer vinculado ao mundo do trabalho.

A recente anuência do novo Currículo Paulista torna-se paradigmática quando se leva em conta a forma com que a racionalidade neoliberal encontra-se arraigada nas políticas públicas propostas e levadas à cabo no Estado de São Paulo, especialmente no que diz respeito ao campo da educação. A inauguração de uma série de reformas

educacionais, já na década de 1990, demonstra a integração desta rede à "nova ordem educativa mundial", nos termos de Christian Laval (2004): propostas como a "Escola de Cara Nova" (1995), a "Nova Agenda para a Educação Paulista" (2007) e o "Programa São Paulo faz Escola" (2008), que foram instituídas nesta rede ao longo das últimas décadas, revelam nada menos do que a imposição de um modelo escolar neoliberal que atravessa todas as dimensões do trato pedagógico, colocando-o à serviço da economia.

Neste sentido, questionamos, aqui, o que há de novo nas formulações do "novo" Currículo Paulista, foco de nossas análises. Considerando a historicidade das políticas educacionais colocadas em voga no Estado de São Paulo, ajustadas à racionalidade neoliberal que se compromete com a manutenção de uma escola que é "[...] lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante" (LAVAL, 2004, p. 23), é cabível indagar: há algo de inédito no documento em questão? Ou seria o novo currículo paulista uma atualização da retórica neoliberal já amplamente assumida nas políticas educacionais no Estado de São Paulo? Neste caso, quais seriam as implicações desta atualização?

Tais questões serão discutidas neste trabalho, a partir da reconstrução empírica dos fundamentos pedagógicos do novo Currículo Paulista. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, uma breve exposição acerca da forma como as políticas neoliberais se consolidaram no âmbito da educação paulista, evidenciando os desdobramentos que levaram à intensificação da precarização dos processos de ensino e à mercantilização da escola a partir da adesão de modelos empresariais de ensino. Em seguida, passaremos à crítica da proposta curricular empreendida atualmente no Estado de São Paulo.

SÃO PAULO: UMA "EMPRESA" EDUCACIONAL?

Segundo Ortega e Militão (2020), a gênese das reformas educacionais de caráter neoliberal no Estado de São Paulo data da década de 1990. De modo mais específico, toma-se como marco o ano de 1995, durante o governo Mário Covas: em sua gestão foi implementada uma profunda e rápida reestruturação no campo educacional, seguindo os objetivos de promover a racionalização dos recursos destinados à educação. Tal reforma, cujo título era *"Escola de Cara Nova"*, foi mobilizada por técnicos e especialistas da área de educação, com o objetivo de minimizar a improdutividade e a ineficiência do sistema educacional paulista, que, na época, eram vistas como um indício da suposta crise crônica que afetava o sistema público de ensino.

Ao observar a breve descrição desta reforma, não é difícil perceber a reverberação de uma tendência mundial, que, em última instância, leva à uma mudança de sentido daquilo que se compreende por educação e escola. Tal mutação, fruto da onda neoliberal que, desde a década de 1980, passou a afetar os mais diversos setores político-econômico-sociais, se apresentou ao campo educacional como "[...] a solução ideal e universal a todas às contradições e disfunções" (LAVAL, 2004, p. XVI).

Com o desenrolar da crise estrutural do capital, que teve seu princípio em meados da década de 1970, vê-se o desenrolar de um movimento de revalorização da empresa como "modelo" e "motor" da sociedade. Ao passo que a educação pública estatal passou a ser colocada em xeque – uma vez que, segundo os argumentos de teóricos neoliberais, a crise na educação evidenciava a ineficiência da intervenção do Estado neste setor –, o modelo empresarial passou a ser visto como uma possível solução para os problemas relacionados à ineficiência do campo educacional. Neste ínterim, segundo Laval (2004), adota-se uma nova retórica que seria, a partir de então, base para uma mudança de significado daquilo que se compreende por "educação" e "escola":

> Em ruptura com os ideais clássicos da escola, a referência ao mundo da empresa era vista como trazendo, já prontas para o uso, as soluções radicais para a crise da centralização burocrática e para o conjunto das dificuldades introduzidas pela rápida massificação da população escolarizada do meio dos anos 1980. Essa referência não somente serviu de justificativa à reaproximação dos dois mundos, escolar e econômico, foi, igualmente, o meio de modificar os parâmetros internos da própria escola, seu modo de funcionamento, sua organização, a natureza do comando que a governa e até suas missões primordiais (LAVAL, 2004, p. 44).

Abandonando de forma explícita certo ideal educacional vinculado à Formação em seu sentido mais amplo, que assumia como *telos* a emancipação dos sujeitos que passavam pelo processo educativo, tem-se, a partir de então, a defesa de uma escola que se responsabilize por bem preparar o trabalhador: a educação precisa ser eficaz e produtiva no que tange este aspecto, uma vez que o sujeito deve tornar-se eficiente para que esteja preparado à concorrência, que o tornará apto a melhor servir seu empregador, e à flexibilidade, que o permitirá responder tanto aos desejos diferenciados e variáveis das empresas. Em suma, espera-se que a escola passe a transformar os sujeitos em trabalhadores competentes, que não decepcionem o destinatário do serviço, que é a empresa. Em suma, "[...] o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de competências

de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza" (LAVAL, 2044, p. 17).

Desenvolve-se, dentro desta lógica, um mercado educacional, por meio do qual a educação é vendida como um bem de consumo apto a gerar maior quantidade de capital humano. A partir da descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional; da criação de programas de avaliação em larga escala, focadas na criação de estratégias e em sua implementação de modo pragmático; na redução de gastos com a educação enquanto política social; na busca de investidores privados e pacotes educacionais organizados por empresas; e na adoção de modelos de gestão educacional baseados em modelos administrativos e técnicos, tem-se a institucionalização da concorrência entre redes e instituições de ensino, até mesmo no que diz respeito aos conteúdos e aos métodos de ensino.

No Estado de São Paulo, a concorrência torna-se uma bandeira para a promoção das reformas educacionais já mencionadas. Já na década de 1990 institui-se, nesta rede, uma cultura avaliativa: em 1996 é lançado o *Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* – o SARESP –, que constitui uma avaliação em larga escola com a finalidade de fornecer diagnósticos para subsidiar o monitoramento das políticas públicas em educação. Seguindo o modelo de avaliação operacionalizado por organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), institui-se, a partir de tal modelo avaliativo, um sistema de bonificações e premiações em dinheiro para docentes e escolas que alcançam melhores posições no ranking da rede estadual. Diante da precarização do trabalho docente nesta rede, que é marcada principalmente pelos baixos salários e pela infraestrutura escolar insuficiente, abraça-se esta lógica em função do aproveitamento econômico.

No que diz respeito ao currículo propriamente dito, as sucessivas reformas operadas no Estado de São Paulo possuem um caráter prescritivo e padronizado, se impondo de maneira verticalizada e se distanciando de propostas fundamentadas no debate com os agentes do processo educativo. Como já foi dito, a busca por especialistas e técnicos externos é um dos alicerces das políticas educacionais de caráter neoliberal, e a rede estadual paulista não foge à regra. Já no programa "*Escola de Cara Nova"*, colocado em voga na gestão de Mário Covas, a proposta curricular previa que os conteúdos fossem traduzidos para o formato das competências e habilidades – uma pedagogia que, segundo seus defensores, proporciona "[...] controle fino e de avaliação

rigorosa segundo normas idênticas para todos" (LAVAL, 2004, p. 63). Ao contrário de mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, valorizando os conteúdos científicos e culturais e articulando-os às experiências práticas, tem-se, aqui, o foco na profissinalização, que se torna o fim único da educação.

Tal constatação se evidencia, por exemplo, quando observamos o programa *"São Paulo faz Escola"*, reforma educacional proposta no ano de 2007 e implementada em 2008, durante a gestão do governador José Serra. Segundo Catanzaro (2012), este programa centralizador propõe um mesmo material didático para todo o Estado de São Paulo, como resposta à compreensão de que a má qualidade das escolas da rede estadual era causada pela autonomia do planejamento pedagógico que permitia a definição dos conteúdos e materiais a serem utilizados. Tem-se, aqui, uma padronização curricular que aprofundou a macro reforma neoliberal na rede, iniciada na década de 1990 – uma padronização que possuía como foco a avaliação de competências e habilidades.

Neste mesmo período é lançada a *"Nova Agenda para a Educação Paulista"*, também durante a gestão de José Serra, que institui matrizes de referência para a avaliação do SARESP. Como explicam Ortega e Militão (2020),

> Na Nova Agenda para a Educação Paulista foram estipuladas dez metas, juntamente com um plano de ações, cujo objetivo era permitir que o Estado avançasse estatisticamente em relação às principais questões que ainda figuravam como empecilho para a melhoria da qualidade do ensino (p. 323).

Percebe-se, com esta descrição, a presença da retórica neoliberal: *"metas"*, *"plano de ações"*, *"avanço estatístico"*. O jargão empresarial se funde ao campo da educação proporcionando uma espécie de "reconfiguração simbólica", nos termos de Laval (2004): tudo deve poder ser parafraseado em linguagem comercial, com o objetivo de criar um discurso dócil à lógica de mercado.

Em suma, a partir destas breves considerações compreende-se que as políticas educacionais no Estado de São Paulo, desde a década de 1990, encontram-se permeadas pelos ideais neoliberais – seja por questionarem a educação pública estatal através de políticas vinculadas à mercantilização da educação, seja por atingirem o âmbito das práticas pedagógicas propriamente ditas.

O QUE NOS DIZ O NOVO CURRÍCULO PAULISTA?

A crítica aos fundamentos pedagógicos do novo Currículo Paulista, apresentada neste trabalho, tem como ponto de partida a compreensão das finalidades que este documento atribui para a educação. Entende-se que, nesta parte da proposta curricular, será apresentada a concepção pedagógica norteadora e orientadora das ações que serão desenvolvidas nesta rede.

Já de início, tem-se o subtítulo "Compromisso com a Educação Integral" (SEDUC, 2019, p. 20). Daí é possível deduzir que o fundamento primeiro deste documento é a assunção de uma espécie de declaração de princípios, que revela a intencionalidade a que se propõe: na Rede Estadual de São Paulo, compromete-se com a promoção de uma educação integral para os estudantes. Por outro lado, surge aqui uma série de questionamentos: qual será o grau do compromisso afirmado? Ele se sustentará em termos de proposições, tais como formação de professores ou garantia de infraestrutura básica? E por que a necessidade da adjetivação "integral" para a educação?

Ao qualificar a educação como "integral", tem-se uma adjetivação distintiva. Percebe-se que não se trata de qualquer educação; propõe-se a realização de um tipo de educação específica, ou seja, nem toda educação é integral. Tal adjetivação, neste sentido, parece revelar que a proposta educativa do Estado de São Paulo é uma proposta que se distingue das propostas curriculares de outros Estados.

Se observarmos a história da pedagogia, a educação integral remete à ideia de "formação integral", já presente nos escritos de Humboldt, Rousseau, e, no limite, pode ser associada à ideia de *Bildung*, em seu ideal de formar o ser humano em todas as suas potencialidades. Neste sentido, a ideia de integralidade se oporia, por exemplo, a uma educação tecnicista, que poderia ser traduzida como uma espécie de qualificação. A própria etimologia da palavra "integral" nos apresenta a ideia de algo que não sofreu restrição, que se faz total ou completo, não danificado, não corrompido. Logo, a educação integral poderia ser associção a uma educação não fragmentada.

Na sequência, há no documento a seguinte colocação: "O Currículo Paulista considera a *Educação Integral* como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem" (SEDUC, 2020, p. 20, grifo do documento). Aqui, compreende-se que a educação integral independe do tipo de ensino ou da jornada; ela não se corrompe em função de características derivadas, o que expressa sua força e sua autoridade, no sentido da orientação das práticas escolares. Pressupõe-se, portanto, uma uniformização: todas as

escolas da rede devem formar seus alunos com vistas à este tipo de educação, independente de fatores condicionantes – ou, em outros termos, abrindo-se mão de um ideal de equidade, já que nem todas as escolas da rede ou todos os estudantes possuem as mesmas condições.

A sequência do documento nos direciona ao aprofundamento do significado de educação integral nele defendido:

> Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SEDUC, 2019, p. 20).

A integralidade, de fato, refere-se à integralidade do ser humano, que deve ser educado em todas as suas dimensões: intelectual, física, socioemocional e cultural. No entanto, é neste mesmo trecho que se revela a contradição basilar dos argumentos construídos até então: como promover uma educação integral, que se opõe a um ideal de fragmentação, por meio da lógica das competências e habilidades, que, por seu próprio caráter, mina esta possibilidade por estar vinculada à adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho – ou, seja, ao saber fazer?

O compromisso, deste modo, parece ser com a seleção de competências e habilidades, e não com uma educação integral. Ao contrário de emancipar, espera-se adaptar: os indivíduos devem se ajustar às mudanças sociais e seus cenários complexos e incertos. É possível observar, neste parágrafo, que o novo Currículo Paulista possui uma proposta pedagógica consonante às reformas educacionais globais, defendida por organismos como a OCDE e o Banco Mundial. O compromisso inicial, portanto, é um compromisso retórico, que se retém ao nível do discurso e reduz a possibilidade da educação integral a um objetivo mercadológico e economicista, reproduzindo o discurso neoliberal.

Em relação à este trecho, ainda, entende-se que a seleção de competências e habilidades possui uma finalidade explícita, qual seja, fomentar a atuação dos indivíduos na sociedade contemporânea – que, afirma-se, é incerta. A incerteza funda-se no rompimento com certo ideal de tradição, necessário à Formação integral: a educação, aqui, tem olhos voltados para o futuro, que é absolutamente incerto. Neste sentido, caberia questionar: o que é ser integral perante algo que não está claro? Interceptar o que virá e adaptar-se da melhor forma possível? A única certeza é a demanda do

mercado, e os indivíduos precisam ser flexíveis para adaptarem-se à ela. Ao elencar as competências e habilidades necessárias para que se aprenda a lidar com as incertezas, entende-se que todos terão que desenvolvê-las, independente da escola, ou independente de sua subjetividade.

A única certeza é o mercado, e o indíviduo precisa ser flexível para adaptar-se a ele. O compromisso ocorre ao elencar as competências e habilidades necessárias para que se aprenda a lidar com as incertezas: "elencar", formar o elenco de habilidades que todos devem desenvolver, independente da rede, independente da individualidade. O modo como a educação será promovida é esse. É uma escolha. E o compromisso se faz ao considerar que escolheram resolver o problema da educação por meio das competências e habilidades.

Neste sentido, obstrui-se um ideal pedagógico que vê na emancipação o fim da educação, uma vez que o objetivo da educação é a manutenção da sociedade, e não a mudança em termos de melhoria social. A socidade muda, e cabe ao indivíduo encontrar meios para lidar com tais mudanças. Não é possível fixar parâmetros rígidos neste contexto. A hipótese, então, é a de que o Currículo Paulista, ao apresentar-se como "novo", continua legitimando o caráter neoliberal das políticas públicas em educação no Estado de São Paulo, por meio de um falseamento da ideia de "educação integral", reduzindo-a.

Na sequência, o documento infere que:

> Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (SEDUC, 2019, p. 20).

Tal colocação endossa a hipótese em questão: a autonomia, aqui, é associada à mobilização de competências úteis para se resolver problemas do mundo do trabalho. A autonomia, aqui, parece contradizer o ideal kantiano, associado à saída dos sujeitos de um estado de menoridade: tem-se, no Currículo Paulista, a pressuposição de um sujeito que incorpora o *nómos* de uma sociedade neoliberal para resolver os problemas que esta lhe apresenta, sem, contudo, estar sujeito à determinação do chefe. Trata-se de uma pedagogia voltada à resolução de problemas, que, em comparação com as propostas curriculares anteriores operadas no Estado de São Paulo, é mais pujante em termos

retóricos. Do mesmo modo que as propostas anteriores, não se trata de ensinar aos sujeitos do processo de ensino o conteúdo, a formar-se ou tornarem-se emancipados, mas sim a saber mobilizar e selecionar competências. Trata-se de um discurso pedagógico reativo: deve-se aprender a reagir àquilo que a sociedade neoliberal impõe.

Embora a sequência do documento apresente um aprofundamento daquilo que se compreende por "educação integral" – apresentando pressupostos associados à integralidade do espaço escolar como espaço de aprendizagem, sendo o pátio, a biblioteca, dentre outros, também espaços educativos produtores de conhecimento – entende-se que a contradição apresentada se desdobra ao longo de todo o texto. Ela se apresenta, de maneira mais explícita, na assunção de um segundo compromisso: o compromisso com o desenvolvimento de competências. Neste segundo subítem, afirma-se que:

> O Currículo indica claramente o que os estudantes devem 'saber' (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer', considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas [...] bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (SEDUC, 2019, p. 23).

Na esteira do que coloca Laval (2004) a respeito da mercantilização da educação, não é sem importância a associação entre os termos "conhecimento" e "competência". Trata-se de uma relação proposital, na medida em que faz parte do léxico e da retórica neoliberal. No caso do trecho acima destacado, os conhecimento parece-se mesclar-se a uma série de pressupostos pedagógicos que são incorporados a uma espécie de "pacote educacional": habilidades, atitudes, valores, cidadania. Todos estes associados ao "mundo do trabalho". Diante desta associação, fazemos coro ao prognóstico do autor: o novo Currículo Paulista, em consonância com a história educacional do Estado de São Paulo, "[...] antes solapou os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar do que os consolidou" (LAVAL, 2004, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, realizar a crítica ao novo Currículo implementado no Estado de São Paulo. Tomando como ponto de partida o resgate de algumas das políticas educacionais propostas e implementadas nesta rede ensino, pudemos concluir que a racionalidade neoliberal se coloca como fundamento basilar de seu projeto formativo, sendo explicitada na pedagogia das competências e habilidades; na descentralização do Estado em direção ao âmbito empresarial; na racionalização das ações pedagógicas, em favor da flexibilização dos sujeitos aprendentes; e nas sucessivas reformas instituídas de maneira vertical, que trazem como pano de funda uma suposta "inovação" curricular com vistas à minimizar a crise da educação.

O novo Currículo Paulista seria uma destas inovações. Todavia, ao realizar uma análise pormenorizada de seus fundamentos pedagógicos, percebe-se que, na verdade, o documento pauta-se na assunção de um compromisso falseado com uma suposta "educação integral", para, deste modo, realizar a manutenção da pedagogia das competências e habilidade. A ideia de integralidade, neste sentido, torna-se um subterfúgio para a propagação da racionalidade neoliberal.

A partir desta análise, pensamos ser válido deixar algumas questões em aberto. Diante da consolidação da racionalidade neoliberal nos documentos educacionais do Estado, e, até mesmo, nas ações e nos conteúdos pedagógicos, de que maneira seria possível repensar o significado de uma formação emancipadora, direcionada à autonomia dos sujeitos, de fato? Quais seriam as possibilidades de ocasionar fissuras neste modelo pedagógico, colocando-o, de alguma forma, em xeque? Embora tais fissuras pareçam dubitáveis, consideramos o caráter contraditório do processo educativo: ao mesmo tempo em que contém o processo de adaptação, ele guarda, ainda que timidamente, a potencialidade de se fazer resistência. Neste sentido, pensamos ser possível creditar alguma expectativa nos sujeitos do processo educativo, que, diante das determinações do Estado, podem, ainda, articular formas de divergência ao que lhes é imposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATANZARO, F.O. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações em uma escola do Ensino Médio**. São Paulo: Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado), 2012.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

ORTEGA, D.V.; MILITÃO, S.C.N. **O Programa São Paulo faz Escola:** uma análise da reforma curricular paulista a partir dos estudos de política educacional. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 319-336, set./dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

Certificado:

Este trabalho foi apresentado oralmente por Helga Caroline Peres no evento científico II Coloquio Binacional Brasil-Argentina – Educación, Estado y Democracia: más allá del Neoliberalismo, ocorrido na data de 8 a 10 de novembro de 2023 em Tandil/Buenos Aires/Argentina.

1) *II Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino & III Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História*

   Local: online

   Data: 29/04 a 10/05/2024

Título da Comunicação: A televisão como mídia (semi)formativa no ensino remoto emergencial

Publicação: o resumo completo será publicados nos anais do evento (no prelo)

Houve uso da reserva técnica? Não.

Cópia do trabalho apresentado:

A TELEVISÃO COMO MÍDIA (SEMI)FORMATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Eixo Temático: Tecnologias digitais, Mídia e Sociedade

Helga Caroline Peres
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista/UNESP-Araraquara
helgacperes@gmail.com

RESUMO

Pretendemos, neste trabalho, apresentar os resultados parciais da pesquisa de pós-doutorado intitulada *"Ensino remoto no 'mundo interditado': uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) durante a pandemia do coronavírus1"*. Dentro do presente recorte, buscaremos discutir o uso da televisão como suporte midiático central para a veiculação das vídeoaulas produzidas por esta plataforma durante o período de ensino remoto emergencial. Embora o uso da mídia televisiva não seja uma novidade no cenário educacional – considerando que a concepção de "televisão educativa" surgiu já na década de 1960, com a criação de canais para fins formativos –, sua apropriação no contexto pandêmico ganha contornos específicos. Levando em conta o caráter contingente que decorre do imperativo do isolamento social, a cena pedagógica televisiva desenvolvida pelo CMSP torna-se a principal mediação do processo formativo e da relação entre professores e estudantes da rede. Neste ínterim, torna-se cabível questionar: quais os desdobramentos da centralidade televisiva para a processo formativo? Tomando como referência a Teoria Crítica da Sociedade, consideramos a hipótese de que a estética televisiva imprime padrões exógenos à cena pedagógica, característicos da produção audiovisual. Tais padrões tomam como referência a lógica do entretenimento, que, orientada pela artificialidade da mediação dos conteúdos, acaba por bloquear a possibilidade da formação.

Palavras-chave: televisão; mídia; Centro de Mídias da Educação de São Paulo; pandemia.

1 Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/Fapesp (Proc.: 2022/00995-1)

Certificado:

DECLARAÇÃO

Declaro para devidos fins que **HELGA CAROLINE PERES** apresentou a comunicação intitulada **A TELEVISÃO COMO MÍDIA (SEMI)FORMATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL** no **EIXO TEMÁTICO 3: TECNOLOGIAS DIGITAIS, MÍDIA E SOCIEDADE** durante o II Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino & III Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História.

Porto Nacional-TO, 7, de maio de 2024

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho
Coordenador do Geral do II Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino & III Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História
Espelho Grupo de Pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2613732089947076

Qr Code de acesso ao II CIHDCE & III SNMTH

1) *III Congresso de Estética e Teoria Crítica*

   Local: online

   Data: 13 a 17/05/2024

Título da Comunicação: A violência como palimpsesto da audiovisualidade hodierna: choque, aceleração e estímulo

Publicação: o resumo será publicados nos anais do evento (no prelo)

Houve uso da reserva técnica? Não.

Cópia do trabalho apresentado:

A VIOLÊNCIA COMO PALIMPSESTO DA AUDIOVISUALIDADE HODIERNA: CHOQUE, ACELERAÇÃO E ESTÍMULO

Palavras-chave: audiovisualidade; violência; choque imagético

Autoria: Helga Caroline Peres

Modalidade: Online

Resumo

A audiovisualidade hodierna é demarcada pela hibridização de formatos que tiveram sua origem na linguagem cinematográfica. As telas de cinema, progressivamente, deram lugar à telas cada vez menores, veiculadoras de toda sorte de vídeos digitais curtos e muito curtos, paulatinamente fragmentados, que atuam em consonância com a intensificação dos mecanismos de apreensão sensível já identificados por Adorno e Horkheimer (1985) na década de 1940. Com estes mecanismos, desenha-se certo panorama no qual a ubiquidade do *choque*, da *aceleração* e do *estímulo* ininterruptos torna-se regra. Neste trabalho pretendemos discutir, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, o argumento de que a constituição deste panorama possui como palimpsesto a *violência* consumada pela forma e pelo conteúdo dos produtos audiovisuais amplamente consumidos contemporaneamente, como os vídeos digitais veiculados por plataformas e aparatos diversos. Segundo Comolli (2008), estes formatos desenharam-se a partir da eclosão da hibridização audiovisual na década de 1980, operada principalmente nos vídeoclipes musicais e sua montagem rápida, repleta de planos curtos ou muito curtos. As técnicas e recursos utilizados neste tipo de produção possuem como principal referência o gesto do *"zappeador"*: "Impaciência, precipitação, febrilidade, fragmentação, histerização do fragmento, fantasma da ubiquidade e da volatilidade" (Comolli, 2008, p. 16). Essa *estética da abreviação* encontra lugar cativo como aparato que atua no enfraquecimento da capacidade de elaborar representações e na fragmentação da experiência dos sujeitos que os consomem, alimentando o vício por choques cada vez mais intensos, nos termos de

Christoph Türcke (2010). Em meio ao bombardeio audiovisual incessante e constante, é preciso que o tratamento dado ao que é assistido seja orientado a provocar estímulos cada vez mais agressivos, visto considerando o risco de serem descartados sem que sua comercialização se consume. Um dos artifícios utilizados para dizimar esse risco é a irrefreável produção de *choques imagéticos* intensamente violentos, capazes de alterar a percepção dos indivíduos em direção à *sensação absoluta* (Türcke, 2010). Com esta, o hábito de consumir imagens intensas, carregadas e saturadas de estímulos, densas em velocidade, capazes de fazerem os sentidos perderem o fôlego torna-se regra. As implicações destes sucessivos choques no aparato sensível – considerando que cada imagem em movimento dispara incansavelmente seu 'olhe para cá' sobre o observador – é a consumação de toda uma cultura da excitação, uma vez que o choque excita e, logo em seguida, anestesia. Diante desta argumentação, pretende-se caracterizar as mediações que se impõem à experiência do sujeito consumidor da audiovisualidade hodierna, que, no limite, constitui-se como sujeito subordinado à violência que a ele se impõe.

REFERÊNCIAS

COMOLLI, J.L. **Algumas notas em torno da montagem**. Belo Horizonte: Devires, v.4, n.2, p. 12-40, jul./dez. 2008.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

Certificado:

3) *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias de Educação a Distância*

Local: online

Data: 04 a 14/07/2024

Título da Comunicação: Ensino remoto emergencial no 'mundo interditado': o caso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)

Publicação: o trabalho completo foi publicado nos anais do evento.

Houve uso da reserva técnica? Não.

Cópia do trabalho apresentado:

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO 'MUNDO INTERDITADO': O CASO DO CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CMSP)[2]

REMOTE TEACHING IN 'RESTRICTED WORLD': THE CASE OF EDUCATIONAL MEDIA CENTER OF STATE OF SÃO PAULO (MCSP)

- **Helga Caroline Peres** (UNESP/Araraquara – helgacperes@gmail.com)

Resumo

A propagação do novo coronavírus no Brasil demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Diante da exigência do isolamento social, redes de ensino e instituições escolares em todo o país se viram impelidas a elaborar e operacionalizar modelos de ensino remoto emergencial, por meio dos quais as práticas escolares passaram a ocorrer de maneira virtual e a distância. Neste artigo, que apresenta as análises parciais de um estudo de caso, pretende-se discutir o modelo de ensino remoto emergencial implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir de uma revisão bibliográfica, apresentaremos uma leitura crítica dos processos de implementação e do formato do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), plataforma de canais digitais, materiais didáticos e aplicativos com dados patrocionados pelo Governo que se tornou referência para o ensino na rede pública do Estado de São Paulo durante a pandemia.

Palavras-chave: Centro de Mídias da Educação de São Paulo; ensino remoto emergencial; educação a distância.

Abstract

2 Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2022/00995-1)

The spread of the new corona virus in Brazil required emergency actions in several sectors of society, one of them being Basic Education. Faced with the requirement of social isolation, education networks and school institutions across the country were compelled to develop and operationalize emergency remote teaching models, through which school practices began to take place virtually and at a distance. In this article, which presents partial analyzes of a case study, we intend to discuss the emergency remote teaching model implemented by the São Paulo State Department of Education. Based on a bibliographical review, we will present a critical reading of the implementation processes and format of the São Paulo Education Media Center (CMSP), a platform for digital channels, teaching materials and applications with data sponsored by the Government that has become a reference for teaching in the public network of the State of São Paulo during the pandemic.
Key-words: Educational Media Center of State of São Paulo; emergency remote teaching; distance education.

1. Introdução

A vertiginosa propagação do novo coronavírus no Brasil demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para se evitar a propagação do vírus –, instituições públicas e privadas em todo o território nacional foram impelidas a interromper seu funcionamento regular[3] por tempo indeterminado, para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino cuja ocorrência se deu de maneira virtual[4] (LEVY, 1999) e online.

Diante deste complexo cenário de excepcionalidade, demarcado pela imprevisibilidade, pela insegurança e pelo risco, a flexibilização das atividades nos mais diversos segmentos escolares ocorreu de maneira heterogênea e precária – uma vez que, como apontam Moreira, Henriques e Barros (2020), devido à urgência deste novo imperativo, "[...] as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade" (p. 352). Segundo Saviani e Marsiglia (2021), a expressão "ensino

3 Em acordo com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que "Estabelece norma excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentament da situação de emergência de saúde pública" (BRASIL, 2020).

4 "[...] toda entidade capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular" (LÉVY, 1999, p. 47).

remoto emergencial[5]" passou a ser amplamente utilizada para caracterizar os modelos de ensino adotados no período da pandemia em que a educação escolar presencial tornou-se interditada.

Demandas tais como exigência de que os professores assumam a coordenação de processos de autoaprendizagem; a dinamização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a criação e a operacionalização de recursos digitais e audiovisuais que se tornam, então, a mediação central da experiência dos estudantes com os conteúdos; a necessidade de novas estratégias de avaliação; o cuidado com a crescente evasão escolar[6]; dentre outras, tornam-se agora pautas centrais à elaboração de propostas e ações formativas cuja finalidade é a minimização dos impactos ocasionados pelo fechamento das instituições escolares (CORRÊA et al., 2020, p. 5). Por seu caráter emergencial, ainda, tais propostas foram elaboradas de modo vertical, apartadas de uma discussão ampla e pública com os agentes dos processos de ensino e aprendizagem sobre as melhores formas para a consecução de modelos de ensino remoto que se fizessem inclusivos, democráticos e adequados aos diversos segmentos sociais, culturais e econômicos.

Tendo em vista o caráter incipiente de tais modelos de ensino remoto emergenciais – que, diferentemente daquilo que se caracteriza por Educação a Distância[7], possuem uma natureza mitigatória e particularizada (CORRÊA et al., 2020,

---

5 Os autores afirmam que, ainda que a expressão "ensino remoto emergencial" tenha se popularizado mais do que outras – tais como "ensino não presencial emergencial"; "aulas remotas"; "estratégias de aprendizagem remota"; "ensino online"; "teleaulas" –, as diversas denominações associadas ao processo de ensino durante a pandemia acabam por expressar um mesmo movimento de criação de meios excepcionais, transitórios, emergenciais e temporários para substituir o modelo de ensino presencial (SAVIANI E MARSIGLIA, 2021, p. 38).

6 Cuidado que se deve, especialmente, às "[...] fragilidades e às desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrículas relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também como parte dessa desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias" (CURY, 2020, p. 10).

7 Segundo Mill (2019), "Numa acepção mais ampla, a EaD pode ser definida como uma modalidade de educação, no feminino. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local e no mesmo tempo" (p. 83). O mesmo autor afirma, ainda,

p. 7) –, propomos, neste artigo (que apresenta os resultados parciais da pesquisa intitulada ***Ensino Remoto No "Mundo Interditado":*** *uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro De Mídias Da Educação De São Paulo durante a pandemia do coronavírus*, cujo objetivo central é investigar a configuração didática das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo), realizar uma discussão sobre esta modalidade de ensino remoto emergencial.

2. O Centro de Mídias da Educação de São Paulo: o que dizem as pesquisas?

Segundo Corrêa et al. (2020, p. 3), as redes de ensino estaduais foram as que mais avançaram no que diz respeito à transferência das ações pedagógicas para o formato remoto: a criação de plataformas e aplicativos online, as aulas ao vivo transmitidas via rede social e televisão e o envio de materiais digitalizados tornaram-se algumas das principais estratégias destas redes para ampliar seu alcance. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tomou como referência algumas destas estratégias: seu modelo de ensino remoto prevê a veiculação de vídeoaulas via televisão aberta[8] e aplicativo de celular gratuito. Além disso, as vídeoaulas também são disponibilizadas na plataforma *streaming* Youtube, onde podem ser assistidas de maneira assíncrona. A criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que a partir de então torna-se a instância responsável pela elaboração e pela transmissão destas aulas, foi uma das principais iniciativas desta Secretaria:

> O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às

---

que esta modalidade educativa já perpassa todos os níveis de ensino e pode, ainda, ser articulada a outras modalidades. Quando afirmamos que os modelos de EaD no Ensino Superior possuem uma lógica própria, nos referimos predominantemente ao uso já consolidado e recorrente de plataformas diversas, à profusão desta modalidade entre os indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem, à familiaridade com o ambiente virtual – diferentemente do modelo de ensino remoto emergencial, na Educação Básica, cuja insurgência gera ainda uma série de incertezas.

8 "A televisão já começa a figurar como parte importante da estratégia de alguns Estados. Pesquisas mais recentes apontam que nos mais de 70 milhões de domicílios do Brasil sua penetração é de aproximadamente 96%. Com efeito, tais estratégias têm capacidade restrita de customização do conteúdo, mas seu alcance quase universal não pode ser menosprezado pelas autoridades que podem aportar soluções em nível nacional ou em escala estadual" (CORRÊA et al., 2020, p. 18).

> demandas do século XXI. Essa conexão se torna ainda mais necessária no período em que vivemos, com as aulas presenciais suspensas nas unidades de ensino, e os alunos e professores necessitando do nosso apoio. Nesse espaço serão encontrados conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais[9].

A criação do Centro de Mídias nasce no interior do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documento que tem como um de seus objetivos promover um salto qualitativo no ensino em busca de resultados que permitam que esta Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030[10]. Além de ter se tornado a principal referência de planejamento pedagógico das aulas remotas, o CMSP dá suporte aos professores da rede por meio do provimento de orientações e materiais didáticos diversos que possam contribuir com o processo formativo escolar. Nestes materiais é possível encontrar tutoriais para a produção de vídeoaulas; manuais de orientação para o uso de plataformas de ensino online; informações sobre o uso do aplicativo criado pela Secretaria de Educação e sobre os horários em que as aulas serão transmitidas pela televisão; materiais didáticos digitalizados, com exercícios e atividades a serem realizados durante o período de isolamento; dentre outros.

Segundo Mathias (2023), percebe-se que a plataforma foi apresentada por seus gestores não apenas como uma alternativa inevitável para que o calendário escolar não fosse interrompido, mas também como uma estratégia inovadora, que se tornaria, pela mediação da tecnologia, um marco na modernização dos sistemas educacionais do século XXI. Não por acaso, a proposta recebeu o prêmio de "Iniciativa Global de Inovação em Educação[11]", organizado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[12].

---

9 Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/, acesso em 22/02/2021.

10 Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias, acesso em 23/06/2022.

11 Global Education Innovation Iniciative.

12 O projeto do CMSP foi avaliado segundo o edital *"Education continuity during the Coronavirus crisis"*, publicado pela OCDE e pelo Banco Mundial ao final de 2020, que recebeu projetos elaborados por diversos sistemas educacionais no mundo.

O carro-chefe desta plataforma, segundo o autor, é a produção e exibição de vídeoaulas na rede de televisão aberta. Estas aulas poderiam ser acompanhadas ao vivo ou também de forma assíncrona, por meio das gravações armazenadas nos canais de distribuição, no Youtube e no aplicativo da plataforma. Elaboradas por professores e especialistas e ministradas por um ou dois professores da Rede, seus conteúdos são escolhidos com base no desenvolvimento das habilidades já previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista – sendo priorizadas, no contexto da pandemia, aquelas que possuem maior relevância, pertinência, integração e viabilidade. Diante da orientação dos Mapas de Foco[13], que apresentam uma série de habilidades focais para cada ano de ciclo, a proposta desta Secretaria prevê a seleção de habilidades a partir de um critério prioritário: "[...] aquelas que são base para outras habilidades; habilidades que permitem maior autonomia; habilidades que cabem no tempo disponível para a realização de atividades; e habilidades presentes no material de apoio[14]" (SEDUC, 2020, p. 16).

Segundo Mathias (2023, p. 14), a proposta do CMSP gerou desorientação – sobretudo para os professores, uma vez que o conteúdo das vídeoaulas era elaborado pela plataforma, e seu papel, neste contexto, foi relegado à submissão e reprodução do que era exibido via televisão. Além de serem coparticipes do processo de interação que ocorre no chat, os professores deveriam utilizar as aulas mediadas por tecnologias de forma articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido com seus estudantes (SEDUC, 2020, p. 19).

"Trabalho pedagógico" que, segundo as diretrizes desta Secretaria, consiste no envio de roteiros de atividades digitalizadas via WhatsApp, visando o desenvolvimento

13 Os Mapas de Foco apresentam uma seleção de habilidades focais para cada ano do Ensino Fundamental (em acordo com a Base Nacional Comum Curricular). O objetivo dos Mapas de Foco da BNCC é ajudar a orientar a flexibilização curricular e escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia do coronavírus. Tal material foi produzido pelo Instituto Reúna, uma organização sem fins lucrativos criada para colaborar com a implementação da BNCC. Fonte: O Instituto (institutoreuna.org.br), acesso em 20/01/2022.

14 Notar que, no início ou ao final de cada aula, a habilidade a ser desenvolvida no dia é apresentada aos estudantes, sendo lida por um dos professores responsáveis pela aula – como pode ser aqui observado: https://www.youtube.com/watch?v=A_FbP70Ry2A, acesso em 10/02/2021.

das habilidades exploradas durante as vídeoaulas do CMSP, e na interação via chat e Google Classroom. Desta forma, entende-se que as vídeoaulas tornaram-se a principal referência para este modelo de ensino remoto emergencial – mesmo que, segundo as diretrizes que orientam a criação da plataforma, exista autonomia para que cada instituição de ensino, de acordo com suas necessidades particulares, adote o uso de outras plataformas e metodologias.

São diversos os estudos que se debruçam sobre as implicações da proposta do CMSP para o trabalho docente, de maneira geral, indicando uma possível remodelação da dinâmica pedagógica na Rede Estadual durante o período pandêmico. Na esteira de Mathias (2023), Oliveira e Ventura (2022) questionam, de modo específico, a abordagem do processo de alfabetização operada nas vídeoaulas, inferindo que os professores tiveram dificuldades frente à este "novo método" que limitava as estratégias utilizadas comumente para alfabetizar. As autoras ressaltam, ainda, que a imposição do uso das vídeoaulas como centro do processo pedagógico culminou na limitação da autonomia docente, uma vez que os professores deveriam, a partir de então, adequar sua abordagem dos conteúdos ao que era veiculado nas vídeoaulas. Rizzi e Melo (2020), na mesma linha, declaram que a proposta do CMSP constitui um tipo de "produção centralizada de conteúdos expositivos para as aulas" (p. 134), que impede uma troca efetiva entre professores e alunos.

Santos, Arakaki, Ramos e Juliasz (2023), que realizaram uma análise das vídeoaulas do CMSP produzidas para o componente curricular de geografia, observaram que houve falta de consonância entre os conteúdos abordados e a proposta curricular do Estado de São Paulo, o que caracterizaria um problema de planejamento. Os autores concluem que a condução da vídeoaula e a abordagem dos conceitos não se efetivam de maneira satisfatória, uma vez que foram observados diversos equívocos em relação aos conteúdos e inexatidão em algumas das informações apontadas pelos professores apresentadores. O mesmo foi constato por Gonçalves e Lima (2023), tanto no que diz respeito às vídeoaulas produzidas para o componente curricular de matemática, quanto às propostas de formação continuada ofertadas pelo CMSP para professores deste componente curricular, e por Iha (2021), em relação ao componente curricular de filosofia.

Em uma leitura correlata, Silvestre, Filho e Silva (2023) ressaltam que os efeitos da adesão deste modelo de ensino remoto emergencial no Estado de São Paulo impactou as condições de trabalho docente e aprofundou tendências em curso, como a

precarização, o gerencialismo, o prolongamento da jornada de trabalho e o uso das tecnologias da informação e comunicação como mecanismo de controle do tempo e do trabalho pedagógico. Os autores concluem que:

> Na medida em que os materiais didáticos apostilados e os recursos tecnológicos ganham centralidade nas políticas educacionais e na rotina escolar, o trabalho dos professores foi simplificado, mecanizado e reduzido ao de meros executores dos métodos, das atividades e das plataformas, construídos, em grande medida, a partir da expropriação dos saberes docentes historicamente construídos (2023, p. 9).

Enquanto tais leituras dão corpo aos desdobramentos da mediação do Centro de Mídias especificamente na dimensão do trabalho docente, e, por extensão, na mediação didática efetivada pelas vídeoaulas e pelos professores, há também estudos que dão centralidade para a caracterização da plataforma, de maneira ampla, e para as implicações político-formativas de seus usos. Como no caso do trabalho de Filho e Santos (2021), que qualifica a pandemia como uma "janela" que intensificou a privatização da Educação Básica no Estado de São Paulo. Segundo os autores, pouco mais de trinta dias após a promulgação do decreto que tornava obrigatório o isolamento social, esta rede pública de ensino foi tomada por uma miríade de serviços, aplicativos e plataformas privadas que reconfiguraram as relações pedagógicas e o caráter público da educação (p. 5). A criação do Centro de Mídias da Educação foi subsidiada por tais serviços:

> Outro montante desses gastos é destinado a dois elementos importantes deste modelo de ensino remoto: os contratos para acesso móvel à Internet e com a Fundação Padre Anchieta, responsável pelo canal aberto TV Cultura para captação e transmissão de conteúdo audiovisual. A contratação das empresas de telefonia 'Oi Móvel', 'Tim', 'Claro' e 'Telefônica Brasil' para subsídio dos dados móveis teve prazo de um ano a partir de abril de 2020 (podendo ser prorrogado em até 60 meses, com reajuste anual), com inexigibilidade de licitação, e voltou-se exclusivamente para o acesso dos alunos e servidores da rede ao CMSP, num valor aproximado de mais de R$ 149,6 milhões/ano (valores corrigidos). Com relação à Fundação Padre Anchieta, o contrato de seis meses a partir de abril, com dispensa de licitação, foi firmado com valor de R$ 5,54 milhões para valores corrigidos (Filho e Santos, 2021, p. 6).

Os autores mencionam, ainda, uma série de parcerias público-privadas, por exemplo, com o Grupo *IP.TV*, com plataformas educacionais como a *DragonLearn* e a

Explicaê, e com grupos como a Kroton Educacional. Também foram mobilizadas para a dinâmica do ensino remoto emergencial na rede as gigantes multinacionais da tecnologia digital – *Amazon*, *Google* e *Microsoft* (ibdem, p. 10). Neste sentido, conclui-se que as relações preferenciais da gestão paulista da educação, durante a pandemia, acentuaram as amarras da escola pública com setores que concebem a educação como um serviço, logo, uma mercadoria, e não mais como um direito fundamental.

Furtado Filho (2022) também identifica o vínculo entre a proposta do CMSP e as *Big Techs*, abordando-o sob o prisma do capitalismo de vigilância[15]. O autor aponta que o alinhamento explícito do governo do Estado de São Paulo à lógica neoliberal transforma a oferta da educação em um grande negócio para as grandes empresas de tecnologia. É neste sentido que a parceria com empresas como a Google e a Microsoft representariam para a educação uma dinâmica estritamente empresarial, na qual o professor "ganha" tempo e o estudante "melhora" seu desempenho máximo, através do uso das ferramentas digitais ofertadas à Rede Estadual de Educação.

Segundo o autor, os custos da manutenção da plataforma do CMSP e de outros projetos para o Governo do Estado de São Paulo seriam imensuráveis se as parcerias com as *Big Techs* e instituições privadas não fossem estabelecidas, o que, por sua vez, inviabilizaria o uso gratuito das plataformas e dos serviços educacionais por estudantes e professores. Todavia, este uso lhes é cobrado de forma subreptícia: através do monitoramento de seus usuários e da monetização e comercialização de seus dados.

Furtado Filho (2022, p. 78) infere que mais de 65% das instituições de ensino público no Brasil estão expostas aos mecanismos do chamado capitalismo de vigilância. Mais de 70% destas instituições, afirma o autor, utilizam ferramentas da *Google* e da *Microsoft*. No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as soluções destas empresas foram adotadas especialmente na criação do Centro de Mídias da Educação, o que implica a entrega de dados sensíveis de servidores e estudantes da rede.

Em termos de documentos orientadores das práticas pedagógicas remotas na rede estadual, tem-se o Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais, que foi homologado logo no início de 2020. No que diz respeito ao trabalho

15 O conceito de capitalismo de vigilância, trazido à tona por Zuboff (2015; 2016), coloca em pauta o avanço de uma nova etapa da atuação do capital, direcionada à monetização dos dados dos usuários da internet, que lhes são usurpados por meio de mecanismos de controle e vigilância. Tais informações geram lucros colossais e aumentam o valor de mercado de *Big Techs* como a Google e a Microsoft.

pedagógico, este documento nos dá alguns indícios sobre a forma com que as vídeoaulas do CMSP deverão compor o trabalho pedagógico realizado:

> Por exemplo, um professor de matemática do 6º ano do ensino fundamental irá planejar atividades equivalentes a 6 aulas semanais, incluindo-se nisso o tempo dedicado às aulas no Centro de Mídias. No entanto, destaca-se que isso não significa que o tempo de realização das atividades seja o mesmo do tempo de uma aula regular. Considerando que as atividades não serão desenvolvidas presencialmente na escola, as condições são menos propícias ao aprendizado no atual cenário de distanciamento social. Dessa forma, devem ser elaborados roteiros de atividades que possam ser efetivamente realizados pelos estudantes considerando que estarão em casa, sem deixar de lado que a quantidade e duração das atividades de cada componente curricular deve seguir a proporção de aulas da matriz curricular (Seduc, 2020, p. 17).

Além de nos dar indícios de que a organização do trabalho docente deve orbitar, obrigatoriamente, em torno das vídeoaulas do CMSP, sendo estas o ponto central do processo de ensino e aprendizagem, neste parágrafo é ilustrativo, também, a alteração temporal decorrente da adesão ao modelo de ensino remoto. O tempo de realização das atividades, neste, não será o mesmo tempo de uma aula regular. Devido ao suporte da tela como mediação da aula, é necessária a realização de uma adaptação temporal que implica uma redução: aulas que, antes, teriam a duração de cinquenta minutos no modelo presencial, passam a ter uma duração de vinte e cinco minutos, em média. Essa redução temporal, no entanto, não significa uma redução de atividades, uma vez que existe um cronograma de atividades a serem elaboradas pelo professor.

Tem-se aí um indicativo de que o sentido daquilo que se compreende por "aula", neste modelo de ensino remoto emergencial, é alterado: a aula pode acontecer em outros espaços e tempos, de outras formas, por exemplo, através de vídeos enviados pelo professor para que os estudantes assistam de forma assíncrona, ou do envio de questionários a serem respondidos. O conteúdo deve ser transmitido, mas não necessariamente da forma como ocorria na aula presencial. No limite, altera-se o sentido de aula enquanto momento expositivo, dialógico, que traduz didaticamente o conteúdo.

Ao caracterizar o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, o documento afirma que esta plataforma é responsável por produzir "[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta e aplicativo de celular gratuito, que não desconta da internet do aparelho" (Seduc, 2020, p. 19). Ao indicar que as aulas serão ao vivo, o texto parece inferir que haverá certo espaço para o imprevisto, ou até mesmo para o

improviso. No sentido desta leitura, o docente-estúdio poderia apresentar-se da mesma forma com que se apresentaria em uma sala de aula, quando de suas aulas presenciais. Isto nos leva a crer, inicialmente, que as vídeoaulas do CMSP promovem uma tentativa de emular a experiência de uma aula presencial, que constituirá a base formativa de estudantes e professores durante a pandemia.

Chama atenção, também, a dimensão material ressaltada neste trecho: a TV aberta e o celular são fundamentais para que se possa acompanhar a plataforma. É interessante que a TV seja apontada como suporte central – um aparato que, do ponto de vista técnico da digitalização, encontra-se obsoleto frente aos diversos suportes utilizados na atualidade. O uso da TV parece implicar certa preocupação em relação à carência material e uma tentativa de acatar ao princípio de equidade anteriormente explanado. O apoio, portanto, não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas se estende em direção ao suporte material e tecnológico.

Na sequência, o documento dá destaque para a forma com que os conteúdos serão organizados e por quem serão elaborados/cedidos:

> A conexão é ainda mais necessária no período em que vivemos, com as escolas sem aulas presenciais e os estudantes precisando das orientações dos professores. Nesse espaço, haverá aulas cuidadosamente elaboradas por professores e especialistas, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras. As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo site do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no Facebook e, ainda, pelos canais da TV aberta: TV Educação e TV Univesp (Seduc, 2020, p. 19).

O uso do termo "conexão" indica que, na ausência do ensino presencial, a dimensão virtual é o que dará suporte às relações de ensino e aprendizagem. Tais relações, neste trecho, denotam um sentido de dependência: os estudantes precisam dos professores. Estes não são descartados, como já apontado anteriormente, e continuam sendo essenciais ao processo formativo. No entanto, sua função, aqui, é de "orientar": e o que significa orientar, diante da mediação das vídeoaulas do CMSP? Se a proposta é que as aulas ao vivo sejam assistidas por toda a rede, professores e estudantes estariam equiparados na condição de espectadores da aula ministrada pelo docente-estúdio. Os professores, embora não sejam dispensáveis, parecem cumprir uma função secundária, delimitada pelo *design* das vídeoaulas, restringindo-se ao papel de orientar os estudantes em seu acesso aos conteúdos do CMSP. No limite, poderíamos afirmar,

hipoteticamente, que o projeto que fundamenta o *design* das vídeoaulas transforma o professor em um ente que complementa o processo de ensino e aprendizagem levado à cabo pela plataforma.

Além disso, existe uma cisão no próprio processo de elaboração das vídeoaulas e da seleção de conteúdos, que será realizado por especialistas e por organizações parceiras, como apontado pelo documento orientador das atividades escolares não presenciais (Seduc, 2020, p. 19). O professor, deste modo, seria alienado do planejamento dos conteúdos. Diante desta situação, cabe questionar: o uso da plataforma transforma o professor em uma espécie de moderador ou monitor, que orienta a concretização da aprendizagem através de aulas gravadas? Ele seria um complemento do digital?

O documento ressalta, ainda, que uma das premissas do CMSP é a interação constante: "A interação é fundamental no Centro de Mídias SP: as aulas são ao vivo e os estudantes podem interagir a todo momento, por meio de mensagens via chat com suas turmas e professores, tirando dúvidas e ajudando uns aos outros" (Seduc, 2020, p. 19). Tem-se, aqui, a premissa de uma conexão total e ininterrupta, que se distancia da interação estabelecida em uma sala de aula escolar, onde há momentos de interação, mas também de silêncio, concentração e introspecção. No ambiente virtual, as interação via chat ocorre à todo momento, e as mensagens enviadas devem ser lidas. Tem-se aí uma situação complexa do ponto de vista da gestão do tempo da aula.

3. Considerações Finais

Em síntese, considera-se, a partir da revisão bibliográfica e da análise do Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais (2020), que o o projeto do CMSP tenta realizar a emulação de uma aula de forma virtual, utilizando, para tanto, os recursos e as mediações características deste meio. A vídeoaula, neste sentido, constituiria uma espécie de *sucedâneo*. Neste sentido, a proposta do CMSP é emular algo que está perdido, que não pode acontecer. As vídeoaulas funcionariam, então, em favor da substituição de algo que é insubstituível. Por não se tratar de uma substituição completa e real, a finalidade atribuída à educação pela plataforma pauta-se em uma espécie de engodo, que, na tentativa de emular o processo pedagógico, o faz de forma dissimulada. Os valores e interesses corporificados no *design* da plataforma, deste modo, não estão associados primeiramente à manutenção da formação, mas sim aos valores e interesses de caráter mercadológico.

Em termos pedagógicos, assume-se que a impossibilidade do ensino presencial ocasiona um prejuízo educacional, mas a emulação do processo pedagógico e a tentativa de sua aproximação do real configuram o caráter deste modelo de ensino remoto emergencial. Embora tal modelo tenha sido elaborado em função da contingência da pandemia, e esta, por si só, tenha justificado medidas extraordinárias para a garantia da continuidade dos processos educativos, há que se considerar que a construção do *design* da plataforma poderia ter sido pautada em distintas escolhas para a forma de mediação do ensino e da aprendizagem, que em maior ou menor medida pudessem constituir uma relação pedagógica orientada por outros materiais/plataformas. Por que a escolha do *design* em questão foi uma opção para a construção do projeto do CMSP? De que modo os valores e interesses associados, fundamentalmente, à valores econômicos e orientados à competição em favor do mercado tornam-se parte da formação neste cenário? Tais questões, neste momento, serão deixadas em aberto para análises futuras.

REFERÊNCIAS

DAROS, Thuine. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. Portal Desafios da Educação, Grupo A Educação S/A, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 22/08/21.

DALLAGNELO, L.; REIMERS, F. Brazil: **Secretaria Estadual de Educação de São Paulo** (São Paulo State Department of Education). EDCONT-002 – 15/05/2020.

FILHO, C. B.G.; SANTOS, J.B. **Pandemia: janela de oportunidade de privatização na educação básica do Estado de São Paulo**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 32, 2021

FURTADO FILHO, V.S. **A educação pública paulista frente ao "capitalismo de vigilância" em tempos de pandemia**. Revista Com Censo #28 • volume 9 • número 1 • março 2022

GONÇALVES, K.O.; LIMA, R.I. **Formação continuada e percepções dos docentes de matemática no contexto pandêmico**. RECIMA21 -REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR, v.4, n.1, 2023

Mathias, Guilherme A. **PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA**: A visão dos professores do estado de São Paulo sobre o uso do Centro de Mídias nos anos de 2020 e 2021 / Guilherme Augusto Mathias. – 2023. – 53f (Trabalho de Conclusão de Curso).

MELO, L.M.; RIZI, E.G. As ações e omissões da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para garantia do direito à educação em meio à pandemia de COVID-19. In: VALENTIN, A.; MOUNTIAN, A. G.; VAZ, J. C.; PERES, U. D.; URQUIDI, V. G. F. D. (org.). **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. São Paulo: Edições EACH, 2022. 1 ebook. DOI 10.11606/9786588503225.

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia**. São Paulo: Dialogia, n. 34, p. 351-364, 2020.

RIBEIRO, Beatriz Olegario. **Panorama do uso das tecnologias na rede estadual de SP**: a comunicação e as atividades remotas na pandemia / Beatriz Olegario Ribeiro. – – Diadema, 2022.

SANTOS, P.K.; ARAKAKI, E.H.; RAMOS, F.N.; JULIASZ, P.C. **O território, o lugar e a paisagem no ensino de geografia**: uma análise de aula do centro de mídias de São Paulo. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD3_SA101_ID2329_18112021130605.pdf Acesso em 28/10/2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais** (2020).

SILVESTRE, B.M. FILHO, C.F.; SILVA, D.S. **Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre.** Rev. Bras. Educ. 28, 2023, https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054

Certificado:

1) ***AVANCA | CINEMA 2024 -*** *Conferência Internacional Cinema de Avanca: Arte,Tecnologia,Comunicação (Cinema International Conference of Avanca: Art, Technology, Communication)*

Modalidade: presencial

Título do trabalho: Ensaio e Narrativa em *"O Menino e o Mundo"* de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema

Data do evento: 24 a 28/07/2024, Avanca (Portugal)

Houve uso da reserva técnica? Não.

Cópia do trabalho apresentado:

Ensaio e Narrativa em *"O Menino e o Mundo"*, de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema

Essay and Narrative in *"O Menino e o Mundo"*, by Alê Abreu: notes for a pedagogy of cinema

RESUMO

O caráter ensaístico e a narrativa não unívoca são alguns dos aspectos que se sobressaem quando lançamos mão da animação brasileira *"O Menino e o Mundo"*. Produzido por Alê Abreu e lançado no ano de 2013, este longa-metragem enquadra-se em uma tradição autoral que, dentro do nicho específico das animações concebidas no Brasil, vêm se consolidando desde a década de 1970, e caracteriza-se por um tipo de produção quase artesanal. Objetivamos, neste trabalho, discutir a forma com que tais aspectos permeiam a estrutura do filme e transitam pela experiência de seu espectador, promovendo a formação crítica associada à um tipo de experiência estética que privilegia o exercício imaginativo e a fantasia. Tal formação ganha potência quando associada ao âmbito escolar, da sala de aula, uma vez que o movimento de elaboração coletiva, cooperativa e mediada pedagogicamente pode vir a ampliar a experiência em questão. Tomando como referência a exibição de *"O Menino e o Mundo"* para crianças de uma escola do interior do Estado de São Paulo – Brasil, defenderemos o argumento de que a estrutura narrativa e formal da obra de Alê Abreu pode vir a suscitar a reconstrução do filme em sala de aula, ocasionando um tipo de envolvimento que permite a exposição de emoções e sensações por meio de um posicionamento ativo,

distinto daquele que é ofertado por produtos fílmicos direcionados exclusivamente ao entretenimento irrefletido.
Palavras-chave: O Menino e o Mundo; cinema na escola; ensaio; pedagogia do cinema.

ABSTRACT

The essayistic aspect and the non-univocal narrative are some of the features that stand out when we analyze the Brazilian animation *"O Menino e o Mundo"* [*The Boy and the World*]. Produced by Alê Abreu and released in 2013, this movie is part of an authorial tradition that, within the specific niche of animations conceived in Brazil, has been consolidating since the 1970s, and is characterized by a type of almost artisanal production. Our goal in this paper is to discuss the way in which such aspects permeate the structure of the movie and transit through the experience of the audience, promoting the critical formation associated with a kind of aesthetic experience that privileges the imaginative exercise and fantasy. Such formation grows in power when associated with the school environment – the classroom, specifically –, since the movement of collective, cooperative and pedagogically mediated elaboration can expand the experience in question. Taking as a reference the exhibition of *"O Menino e o Mundo"* for children from a school in the interior of the State of São Paulo – Brazil, we defend the argument that the narrative and formal structure of this movie of Alê Abreu may lead to the reconstruction of the movie in the classroom, bringing a kind of involvement that allows the sharing of emotions and feelings through an active positioning, different from that offered by movies aimed exclusively at thoughtless entertainment.
Key-words: O Menino e o Mundo; cinema at school; essay; pedagogy of cinema.

Certificado:

AVANCA | CINEMA

Conferência Internacional Cinema
Arte, Tecnologia, Comunicação

International Conference Cinema
Art, Technology, Communication

Diploma Certificate

AVANCA | CINEMA 2024

15th International Conference Cinema - Art, Technology, Communication

This is to certify that the paper

"Ensaio e Narrativa em "O Menino e o Mundo", de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema"

by **Helga Caroline Peres**

was presented at the above-mentioned Conference that was held from July 24 to July 28, 2024 – Avanca, Portugal.

AVANCA | CINEMA

Cine-Clube de Avanca
www.avanca.org

1) ***Colóquio Luso-Brasileiro de Teoria Crítica****: diagnóstico do tempo, variações e atualidade da crítica*

Título da apresentação: Imagens da docência: estereotipia e representação no ensino remoto emergencial

Data do evento: 05 a 07/11/2024 (online)

Houve uso da reserva técnica? Não.

Cópia do trabalho apresentado:

Imagens da docência:
estereotipia e representação no ensino remoto emergencial

Helga Caroline Peres

A produção de estereótipos da docência não é algo novo no campo da cultura e da educação, como outrora afirmado por Adorno (1995). Enquanto representação

propagada pelos veículos da indústria cultural, os estereótipos tornam-se mais significativos do que a própria realidade, orientando, desta forma, as relações entre sujeito e objeto. Pretendemos, neste trabalho, discutir a *imagem* da docência produzida pelo modelo de ensino remoto emergencial (ERE) operacionalizado no Estado de São Paulo/Brasil durante o período da pandemia da COVID-19, fundamentado na veiculação de aulas via televisão. A reconstrução empírica desta imagem, realizada sob o aporte teórico-metodológico da Hermenêutica Objetiva (Oevermann, 2009), revela que esta consolida um estereótipo da docência adequado aos tempos hodiernos. Diferentemente da figura que aplica castigos físicos ou do ser assexuado, destacadas por Adorno na década de 1960, tem-se nas aulas televisionadas uma representação vinculada ao estereótipo do *entertainer*: o professor como figura que "ensina de forma divertida"; que se orienta por um tipo de linguagem "leve; um professor munido de "animação" e "energia" expressivas para mobilizar uma massa de espectadores. Em suma, propaga-se um estereótipo da docência que vincula a ação de ensinar à interpretação de um "personagem" cuidadosamente elaborado em acordo com as regras de um mercado educacional orientado a atender às demandas do lucro e da espetacularização. Neste sentido, a construção deste estereótipo da docência não pode ser desvinculada da produção seriada operacionalizada no seio da indústria cultural – especialmente por se tratar de um material adequado à estética e ao formato televisivo. Neste sentido, conclui-se que a imagem da docência performada nas aulas televisionadas torna-se um arquétipo da falsidade do processo educativo levado à cabo durante o ERE no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; docência; estereotipia; indústria cultural; televisão.

Referências:

ADORNO, T.W.*Tabus acerca do Magistério*. In:ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169 -185.

Oevermann, U. (2000). **Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis**. Em K. Kraimer. Die Fallrekonstruktion (pp. 58-156). Verlag.

Certificado:

UAc
UNIVERSIDADE
DOS AÇORES

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho intitulado "**Imagens da docência: estereotipia e representação no ensino remoto emergencia**l", de autoria de **Helga Caroline Peres**, foi apresentado em 07 de novembro de 2024 no Colóquio Luso-brasileiro de Teoria Crítica: diagnóstico do tempo, variações e a atualidade da crítica", realizado, na Universidade dos Açores, Portugal, entre os dias 05 e 07 de novembro de 2024.

Ponta Delgada, 30 de novembro de 2024.

PROF. DR. PAULO VITORINO FONTES
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

6) Lista das publicações resultantes da Bolsa no período a que se refere o Relatório Científico

- Artigos em revistas indexadas

1) PERES, Helga Caroline; NABUCO LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Racionalidade, educação e sofrimento psíquico: a pandemia da covid-19 como marco temporal*. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 42, n. 1, p. 1–17, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/96757 . Acesso em: 27 jan. 2025.

DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e96757

ISSNe: 2175-795X (Qualis: A2)

Cópia das primeiras páginas da publicação:

PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 42, n. 1 – p. 01 – 17, jan./mar. 2024 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Racionalidade, educação e sofrimento psíquico: a pandemia da covid-19 como marco temporal

Helga Caroline Peres
Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Luiz Roberto Gomes
Antônio Álvaro Soares Zuin

Resumo

O presente artigo aborda o modo como as características pregnantes da racionalidade atual vêm consubstanciar a tese sustentada por T. W. Adorno e M. Horkheimer segundo a qual o desenvolvimento histórico da civilização cobra, inexoravelmente, o preço da entronização do sacrifício humano. À medida que se desenvolve, a racionalidade mesma, vertida em novos dispositivos de controle ancorados nas tecnologias digitais, engendra uma nova sintomatologia. Ansiedade, depressão, medo, estresse figuram como sintomas que se manifestam, de modo crescente, em largos contingentes humanos distribuídos por diversas regiões do planeta. Nesse sentido, a pandemia da covid-19, em seu período mais crítico, 2020–2021, figura aqui como um marco temporal a partir do qual esses sintomas se tornaram, senão mais explícitos, ao menos mais intensos, em decorrência das medidas protetivas de confinamento.

Palavras-chave: Educação. Racionalidade. Covid-19.

Helga Caroline Peres
Universidad Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, SP, Brasil
E-*mail*: helgacperes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4878-138X

Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Universidad Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, SP, Brasil
E-*mail*: calmon.nabuco@unesp.br
https://orcid.org/0000-0002-9870-5687

Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP, Brasil
E-*mail*: luizrgomes@ufscar.br
https://orcid.org/0000-0002-8867-7897

Antônio Álvaro Soares Zuin
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP, Brasil
E-*mail*: dazu@ufscar.br
https://orcid.org/0000-0002-6850-2897

Recebido em: 11/10/2023
Aprovado em: 19/02/2024

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e96757

Abstract

Rationality, education and psychological suffering: COVID-19 pandemic as a time frame

This article considers the thesis discussed by T. W. Adorno and M. Horkheimer which the way of the modern rationality is an "introversion of sacrifice". That thesis presupposes that the path of the historical development of civilization requires the deepening of human sacrifice as a price to pay. As it develops, the rationality itself poured into new control devices anchored in digital technologies engenders a new symptomatology. Anxiety, depression, fear, stress are symptoms that are increasingly manifested in large human contingents spread across different regions of the planet. In this sense, the Covid-19 pandemic, in its most critical period, 2020 – 2021, appears as a time frame from which these symptoms became, if not more explicit, at least more intense because of protective confinement measures.

Keywords:
Education.
Rationality.
COVID-19.

Resumen

Racionalidad, educación y sufrimiento psicológico: la pandemia de la COVID-19 como marco temporal

Este artículo aborda cómo las características fecundas de la racionalidad actual vienen a sustanciar una de las tesis sostenida por T. W. Adorno y M. Horkheimer según la cual, el devenir histórico de la civilización cobra inexorablemente el precio de la entronización del sacrificio humano. A medida que se desarrolla, la propia racionalidad vertida en nuevos dispositivos de control anclados en tecnologías digitales engendra una nueva sintomatología. La ansiedad, la depresión, el miedo, el estrés son síntomas que se manifiestan cada vez más en grandes contingentes humanos distribuidos en diferentes regiones del planeta. En este sentido, la pandemia de la Covid-19, en su periodo más crítico, 2020-2021, figura aquí como un marco temporal a partir del cual estos síntomas se hicieron, si no más explícitos, al menos más intensos como consecuencia de las medidas protectoras de confinamiento.

Palabras- clave:
Educación.
Racionalidad.
COVID-19.

Introdução

O presente artigo[1] aborda o modo como as características pregnantes da racionalidade atual vêm consubstanciar uma das teses sustentadas por T. W. Adorno e M. Horkheimer segundo a qual o desenvolvimento histórico da civilização, cobra, inexoravelmente, o preço da entronização do sacrifício humano. À medida em que se desenvolve, a racionalidade mesma vertida em novos dispositivos de controle ancorados nas tecnologias digitais engendra uma nova sintomatologia. Ansiedade, depressão, medo, estresse figuram como sintomas que se manifestam, de modo crescente, em largos contingentes humanos distribuídos por diversas regiões do planeta. Nesse sentido, a pandemia da Covid-19, em seu período mais crítico, 2020 – 2021, figura aqui como um marco temporal a partir do qual esses sintomas se tornaram, senão mais explícitos, ao menos mais intensos em decorrência das medidas protetivas de confinamento. Dentre as práticas sociais cotidianas, o ensino remoto emergencial figura aqui como *locus* de intersecção entre a utilização exacerbada de aparelhos eletrônicos e a produção intensificada de tais sintomas, já sob a égide de uma racionalidade característica do neoliberalismo contemporâneo.

Parece não restar dúvidas entre os pesquisadores da área da saúde quanto ao fato de que houve um significativo recrudescimento do sofrimento mental da população planetária em geral, e dos atores vinculados aos processos educacionais, em particular, durante a pandemia da Covid-19. As medidas protetivas adotadas em diversos países conforme as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS), com destaque para o isolamento social, produziram e/ou intensificaram diversas formas de sofrimento psicológico (Freitas et al., 2019).

De outra parte, os procedimentos tecnológicos adotados por inúmeros estabelecimentos de ensino com o intuito de viabilizar o ensino remoto emergencial (ERE) durante o período pandêmico contribuíram, consideravelmente, para elevar o nível de estresse no cotidiano das populações atingidas ao redor do mundo. Estudos realizados em diversos países trazem dados significativos considerando as especificidades de cada localidade. Tais pesquisas apontam, em termos gerais, que a experiência da pandemia e das adaptações ao isolamento social e ao ERE foi majoritariamente demarcada por sintomas como a prevalência de ideação suicida; depressão; desordens obssessivo-compulsivas; desordens alimentares e o medo e a dificuldade de socialização *online*.

[1] Este artigo é parte de um projeto de pesquisa subvencionado pela FAPESP em parceria com a ONU acerca das condições da educação a partir do ensino remoto emergencial (ERE) durante o período de confinamento social em diferentes países, com o objetivo de subsidiar a definição de políticas públicas.

1) PERES, Helga Caroline. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. **Devir Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. e–874, 2024.. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/874 . Acesso em: 27 jan. 2025.

DOI: 10.30905/rde.v8i1.874

ISSN: 2526-849X (Qualis: B1)

Cópia das primeiras páginas:

DEVIR EDUCAÇÃO
ISSN: 2526-849X

Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP

Between stereotyping and entertainment: images of teaching at the SP Education Media Center

Entre estereotipos y entretenimiento: imágenes de la enseñanza en el SP Education Media Center

Helga Caroline Peres[1]

Resumo

A plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) foi criada no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda escolar que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. A principal estratégia dessa plataforma pautava-se na produção e exibição de vídeoaulas via televisão, sendo estas ministradas por professores da Rede Estadual nomeados de *docentes-estúdio*. Levando em conta a atuação desta figura central, o presente artigo visa expor uma análise reconstrutiva da performance de docentes-estúdio que apresentaram vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental I. Respaldados pela metodologia Hermenêutica Objetiva, conclui-se que o *design* proposto pelo CMSP produz imagens representativas da docência, balizadas por aspectos exógenos a cena pedagógica habitualmente delineada no espaço da sala de aula, orientados pela estereotipia, pela alienação pedagógica e pela lógica do entretenimento. Tal performance, por seu caráter, apresenta implicações para a mediação didática dos conteúdos.

Palavras-chave: Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP); Hermenêutica Objetiva; Docência; Entretenimento.

Abstract

The São Paulo Education Media Center (CMSP) platform was created in 2020, with the aim of meeting school demand that would be banned due to the imperative of social isolation resulting from the COVID-19 pandemic. The main strategy of this platform was based on the production and exhibition of video classes on television, which were taught by teachers called "studio teachers". Taking into account the performance of this central figure, this article aims to present a reconstructive analysis of the performance of studio teachers who presented video classes aimed at Elementary School. Supported by the Objective Hermeneutics methodology, it is concluded that the design proposed by the CMSP produces an image representative of teaching that is guided by aspects exogenous to the pedagogical scene usually outlined in the classroom space, guided by the stereotyping, the pedagogical alienation and the logic of entertainment. Such performance, due to its character, has implications for the didactic mediation of content.

Key-words: São Paulo Education Media Center (CMSP); Objective Hermeneutics; Teaching; Entertainment.

[1] UNESP-Araraquara. Araraquara/São Paulo, Brasil. E-mail: helgacperes@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4878-138X

DEVIR EDUCAÇÃO
ISSN: 2526-849X

Resumen

La plataforma Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP) fue creada en 2020, con el objetivo de atender la demanda escolar que quedaría prohibida debido al imperativo del aislamiento social resultante de la pandemia de COVID-19. La principal estrategia de esta plataforma se basó en la producción y exhibición de videoclases vía televisión, las cuales eran impartidas por docentes de la Red Estatal denominados "profesores de estudio". Teniendo en cuenta la actuación de esta figura central, este artículo tiene como objetivo presentar un análisis reconstructivo de la actuación de los docentes de estudio que impartieron videoclases dirigidas a la Educación Primaria. Apoyado en la metodología de la Hermenéutica Objetiva, se concluye que el diseño propuesto por el CMSP produce una imagen representativa de la enseñanza que se guía por aspectos exógenos al escenario pedagógico habitualmente perfilado en el espacio del aula, guiado por la lógica del entretenimiento. Tal actuación, por su carácter, tiene implicaciones para la mediación didáctica de contenidos.

Palabras clave: Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP); Hermenéutica Objetiva; Enseñando; Entretenimiento.

Introdução

Como mencionado pelo filósofo Theodor W. Adorno (1995), são diversas as imagens do professor, da docência e do magistério acumuladas no curso da História. Desde a figura do mestre da Antiguidade Clássica, encarregado de "moldar o homem vivo" e de "conduzir os assuntos humanos" (Cambi, 1999), passando pela Idade Média – quando esta imagem era associada ao sacerdócio e a ação de ensinar representava uma espécie de "ação divina na terra" –, pelo resgate da tarefa política do magistério durante o Iluminismo e pela subsequente racionalização da docência na Modernidade, observa-se que são multifacetadas as formas com que a imagem da docência se particulariza no campo da Pedagogia. Tais formas, ao contrário de emergirem de maneira espontânea, são enleadas por dinâmicas de caráter político, social e cultural de diversas ordens que conformam os modelos educativos e, por conseguinte, as imagens da docência que se propagam ao longo da história da educação e da escolarização.

Dentre os diversos modelos educativos em questão, o modelo de ensino remoto emergencial (ERE) ganhou destaque nos debates pedagógicos hodiernos. A vertiginosa propagação do Coronavírus em escala global demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para se evitar a propagação do vírus – instituições formativas em todo o mundo foram impelidas a interromper seu funcionamento regular, para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino cuja ocorrência se deu de maneira

predominantemente virtual e online. Demandas tais como a exigência de que os professores assumissem a coordenação do desenho de processos de autoaprendizagem; a dinamização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a criação e operacionalização de recursos digitais e audiovisuais; a necessidade de novas estratégias de avaliação, comumente assíncronas e mediadas por tecnologias improvisadas; dentre outras, tornaram-se pautas centrais do trabalho pedagógico no contexto pandêmico.

Diante deste cenário, as redes de ensino estaduais buscaram formas de dar corpo à transferência das ações pedagógicas para o formato remoto. Na rede de Ensino do Estado de São Paulo, tal processo foi operacionalizado por meio da criação da plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que previa a veiculação de vídeoaulas via televisão aberta e aplicativo de celular gratuito. Além disso, as vídeoaulas também foram disponibilizadas na plataforma *streaming* do *Youtube*, na qual poderiam ser assistidas de maneira assíncrona.

Este material audiovisual foi produzido e gravado nos estúdios da Secretaria de Educação de São Paulo. A produção dos conteúdos apresentados é de responsabilidade de professores especialistas, e as vídeoaulas são ministradas por um ou dois professores da rede, nomeados de *docentes-estúdio*. A figura do docente-estúdio é central à manutenção da plataforma do CMSP, uma vez que este conduz a mediação didática dos conteúdos e interage com os estudantes e professores da rede via chat, tornando-se, deste modo, porta-voz da plataforma e, no limite, da pretensão formativa elegida pelo Estado durante o período pandêmico.

Em suma, a performance do docente-estúdio, em sua ação frente às câmeras, produz uma imagem representativa da docência, distintiva e própria do *design* escolhido para a plataforma do CMSP – especialmente por se tratar de um modelo de ensino remoto produzido e exibido via televisão, um suporte que carrega todas as marcas da massificação segmentada e do alcance populacional em larga escala, produzido em acordo com a ética e com a estética da indústria cultural. O que caracterizaria tal representação?

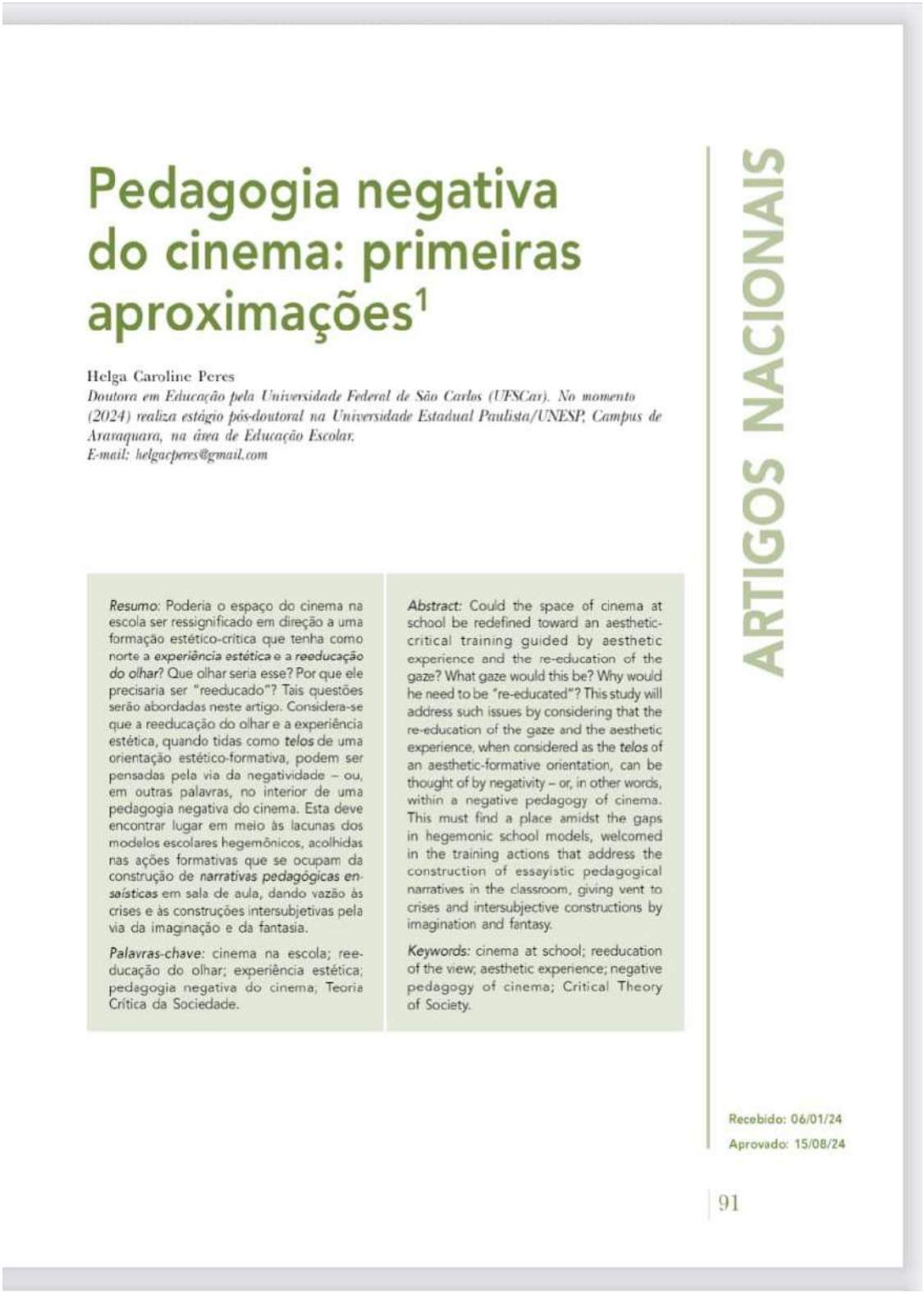
Diante destas questões, o presente trabalho elege a performance dos docentes-estúdio do CMSP que apresentam vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental I como objeto de análise, com o intuito de extrair desta os sentidos da imagem da docência veiculada pela plataforma. Para tanto, a pesquisa foi orientada pelas proposições da Teoria Crítica da Sociedade, tomando como referência a orientação metodológica qualitativa da Hermenêutica

1) PERES, Helga Caroline. *Pedagogia negativa do cinema: Primeiras aproximações*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 2, p. 91–105, 2024. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/221041.. Acesso em: 27 jan. 2025.

DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v29i2p91-106

ISSN: 0104-6829 (Qualis: A4)

Cópia das primeiras páginas da publicação:



ARTIGOS NACIONAIS

Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações[1]

Helga Caroline Peres
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No momento (2024) realiza estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Araraquara, na área de Educação Escolar.
E-mail: helgacperes@gmail.com

Resumo: Poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e a *reeducação do olhar*? Que olhar seria esse? Por que ele precisaria ser "reeducado"? Tais questões serão abordadas neste artigo. Considera-se que a reeducação do olhar e a experiência estética, quando tidas como *telos* de uma orientação estético-formativa, podem ser pensadas pela via da negatividade – ou, em outras palavras, no interior de uma pedagogia negativa do cinema. Esta deve encontrar lugar em meio às lacunas dos modelos escolares hegemônicos, acolhidas nas ações formativas que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

Palavras-chave: cinema na escola; reeducação do olhar; experiência estética; pedagogia negativa do cinema; Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract: Could the space of cinema at school be redefined toward an aesthetic-critical training guided by aesthetic experience and the re-education of the gaze? What gaze would this be? Why would he need to be "re-educated"? This study will address such issues by considering that the re-education of the gaze and the aesthetic experience, when considered as the *telos* of an aesthetic-formative orientation, can be thought of by negativity – or, in other words, within a negative pedagogy of cinema. This must find a place amidst the gaps in hegemonic school models, welcomed in the training actions that address the construction of essayistic pedagogical narratives in the classroom, giving vent to crises and intersubjective constructions by imagination and fantasy.

Keywords: cinema at school; reeducation of the view; aesthetic experience; negative pedagogy of cinema; Critical Theory of Society.

Recebido: 06/01/24
Aprovado: 15/08/24

1. INTRODUÇÃO

As relações entre cinema e escola têm sido histórica e culturalmente delineadas, predominantemente, sob uma perspectiva utilitária. Desde o advento do Cinema Educativo[2], na década de 1920, quando já se atribuía aos filmes o sentido pedagógico de um suporte ao ensino e à pesquisa escolar[3], até a crescente veiculação dos mais diversos tipos de filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica *mainstream*[4] em momentos recreativos, a cultura escolar vem atribuindo à linguagem cinematográfica uma significação extrínseca. Seu uso nas mais diversas práticas pedagógicas ganhou sentido por tornar a escola mais atraente e afinada às tecnologias de seu tempo. Em suma, a associação da linguagem cinematográfica aos conteúdos escolares acabou por convertê-la em meio: um recurso didático ilustrativo e representativo da realidade, que, segundo a lógica da organização do trabalho pedagógico[5], pode vir a favorecer a construção e a elaboração de imagens acerca do que deve ser aprendido.

Todavia, a leitura crítica dessa prática indica que a didatização da linguagem cinematográfica na escola não revela nada menos do que uma das facetas da subsunção da educação à racionalidade instrumental e à indústria cultural, que, segundo Gruschka (2008), influenciam até mesmo os processos mais íntimos do trato pedagógico. A didatização da linguagem cinematográfica, nesse sentido, pode ser traduzida como uma prática pedagógica que dá manutenção a um tipo de *educação do olhar*, que encontra lugar cativo na escola e se faz expressão da indústria cultural: uma educação que atua em favor do bloqueio de faculdades como a imaginação, a memória e a fantasia; do direcionamento da formação do gosto para o sempre idêntico; e da modulação de formas de recepção fílmica estático-harmônicas pela via da diversão, em detrimento de uma profunda experiência estética subjetiva com a linguagem cinematográfica.

Poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e um projeto de *reeducação do olhar*? De que maneira a proposição de uma pedagogia negativa do cinema poderia vincular-se à experiência com a linguagem cinematográfica, como uma experiência subjetiva de entendimento e sensibilidade[6] mediada pelo uso da imaginação e da fantasia? Em nossa leitura, deduzimos que pela via da negatividade – ou de uma *pedagogia negativa*[7] – a experiência estética poderia encontrar-se com a escola. Uma pedagogia negativa do cinema, que, por seu caráter, se ocuparia de orientar os indivíduos para a autorreflexão crítica em relação à própria formação estética e para a experiência com cinematografias que se distanciam daquela que é modulada pela identidade.

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, apresentaremos, primeiramente, algumas considerações sobre os sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica em sua relação com os contraditórios processos que envolvem o binômio educação-reeducação do olhar e da sensibilidade. Na sequência, apresentaremos, a partir da acepção de pedagogia negativa delineada por Gruschka (2009), as aspirações em torno de uma pedagogia negativa

1 Este artigo apresenta os resultados da tese de doutoramento de seu/sua autor/autora, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0) ().

2 O Cinema Educativo, no Brasil, surgiu no início do século XX. Em 1910, a criação da Filmoteca do Museu Nacional mostra que o cinema já era visto como um possível instrumento que poderia auxiliar no ensino e na pesquisa. Essa experiência pioneira, idealizada pelo antropólogo Edgard Roquette Pinto para servir de repositório de filmagens que retratavam a evolução dos costumes urbanos nacionais e o registro das culturas indígenas presentes no país, funcionou durante décadas e reuniu importantes coleções de filmes (Cipolini, 2008, p. 31). Roquette Pinto, precursor e entusiasta do cinema educativo, via o cinema sob uma perspectiva de "largo alcance": além de um meio de "educar" as populações que estavam isoladas, o cinema educativo poderia ser um método para ensinar o próprio educador, que também precisava de uma orientação pedagógica renovada para que pudesse, a partir de então, produzir práticas pedagógicas mais "práticas" e menos "livrescas" (Catelli, 2013).

3 Duarte (2008).

4 O cinema predominantemente nomeado de *mainstream*, segundo David Bordwell (1985), associa-se ao *padrão hollywoodiano dominante*, usual e familiar ao grande público. Segundo o autor, a utilização desse termo é uma opção à denominação "cinema clássico hollywoodiano", pois esta remete aos "princípios da tradição clássica da beleza", ou mesmo à ideia de um "estado de perfeição clássica" (p. 12), que não condizem com a perspectiva crítica que adotaremos.

do cinema. Por fim, discutiremos o argumento de que tal pedagogia pode vir a encontrar lugar em meio às *lacunas* acolhidas nas ações escolares que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

2. A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR E A FORMAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA

O título desta seção sugere um vínculo entre a formação que almeja dar condições à realização da experiência estética com a linguagem cinematográfica e um processo de *reeducação do olhar*. Que olhar seria esse? Quais os sentidos dessa terminologia associada à visão? Em uma leitura inicial, o olhar poderia ser compreendido como a faculdade que medeia o acesso do espectador aos filmes; em outras palavras, uma instância de aproximação que ocorre, predominantemente, por meio da visão. Quando da consulta à etimologia do termo "espectador", essa leitura se torna mais evidente: o espectador é o *indivíduo que assiste a qualquer tipo de espetáculo*; aquele que *observa atentamente*, que *examina*, que *olha*[8].

Não se pode considerar, todavia, que o acesso do espectador à linguagem cinematográfica seja determinado exclusivamente pela visão. De acordo com o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985), a educação da sensibilidade promovida pelo cinema não se restringe ao olhar unicamente: uma vez que o advento do cinema engendrou novas formas de experiência em virtude da percepção da imagem em movimento[9], tem-se uma nova forma de estímulo sensível vinculada à impressão de realidade[10]. Quando associado à apropriação dos filmes como entretenimento, esse estímulo torna-se força motriz para a consolidação do cinema como indústria: já nas primeiras décadas do século XX foi possível observar a ascensão do fenômeno Hollywood, com toda a força de um mercado que se erige a partir do modelo das linhas de produção. O cinema, nesse ínterim, passa a se ocupar de um tipo de educação que se estende em direção à dominação da sensibilidade em favor da consolidação desse mercado: um mercado afinado à indústria cultural, promotor de um tipo de educação do olhar modulada pela e para a identificação do espectador com sua ideologia; pela integração desse espectador ao sistema, por meio da lógica da distração; e pelo bloqueio de uma possível experiência mais densa com a linguagem cinematográfica pela via de capacidades sensíveis como a imaginação, a memória e a fantasia.

Nesse ínterim, a expressão *reeducação do olhar* não se refere a um ideal de *melhor visão*; trata-se de uma referência a um complexo e contraditório processo formativo que modula a experiência do espectador de cinema e que, ao contrário de se restringir a visão propriamente dita, está associado à desmobilização de sensibilidades já soterradas pelo enrijecimento sensível engendrado pela indústria cultural e das próprias faculdades sensíveis por ela suprimidas.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira[11] apontam que o termo "educação da sensibilidade" é demarcado por um duplo caráter, sendo tensionado pela

5 Lógica colocada em prática por professores do Ensino Fundamental I, como constata Peres (2016). A organização do trabalho pedagógico em torno de filmes oscila entre estes dois polos: a transformação dos filmes em recurso de "facilitação", que se interpõem entre os estudantes e os conteúdos curriculares considerados demasiadamente "complexos" e "abstratos", e o uso recreativo de filmes do circuito *mainstream*, em momentos de lazer e distração.

6 Adorno (1994).

7 Gruschka (2009).

8 Houaiss (1999); Aulete (2011), grifo nosso.

9 Bernardet, 2000.

10 Xavier, 1987.

11 2008, p. 140.

- <u>Trabalhos apresentados em conferências internacionais</u>

1) **AVANCA | CINEMA 2024 -** Conferência Internacional Cinema de Avanca: Arte,Tecnologia,Comunicação (Cinema International Conference of Avanca: Art, Technology, Communication)

   Título do trabalho: Ensaio e Narrativa em *"O Menino e o Mundo"* de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema (trabalho completo)

   Link da publicação: Ensaio e Narrativa em "O Menino e o Mundo", de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema | AVANCA | CINEMA

   Cópia das primeiras páginas:

Essay and Narrative in *"O Menino e o Mundo"*, by Alê Abreu: notes for a pedagogy of cinema

Ensaio e Narrativa em *"O Menino e o Mundo"*, de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema

Helga Caroline Peres
Universidade Estadual Paulista/UNESP-Araraquara

Abstract

The essayistic aspect and the non-univocal narrative are some of the features that stand out when we analyze the Brazilian animation "O Menino e o Mundo" [The Boy and the World]. Produced by Alê Abreu and released in 2013, this movie is part of an authorial tradition that, within the specific niche of animations conceived in Brazil, has been consolidating since the 1970s, and is characterized by a type of almost artisanal production. Our goal in this paper is to discuss the way in which such aspects permeate the structure of the movie and transit through the experience of the audience, promoting the critical formation associated with a kind of aesthetic experience that privileges the imaginative exercise and fantasy. Such formation grows in power when associated with the school environment – the classroom, specifically –, since the movement of collective, cooperative and pedagogically mediated elaboration can expand the experience in question. Taking as a reference the exhibition of "O Menino e o Mundo" for children from a school in the interior of the State of São Paulo – Brazil, we defend the argument that the narrative and formal structure of this movie of Alê Abreu may lead to the reconstruction of the movie in the classroom, bringing a kind of involvement that allows the sharing of emotions and feelings through an active positioning, different from that offered by movies aimed exclusively at thoughtless entertainment.

Keywords: O Menino e o Mundo; cinema at school; essay; pedagogy of cinema.

INTRODUÇÃO

O caráter ensaístico e a narrativa não unívoca são alguns dos aspectos que se sobressaem quando lançamos mão da animação brasileira *"O Menino e o Mundo"*, lançada no ano de 2013 e produzida pelo cineasta Alê Abreu. Objetivamos, neste trabalho, apresentar uma das discussões que se desdobram de nossa pesquisa de doutoramento[1]. Dentro deste recorte, discutiremos a forma com que o caráter ensaístico da narrativa construída por Alê Abreu permeia a estrutura do filme e transita pela experiência de seu espectador, promovendo um tipo de formação associada à experiência estética que privilegia o exercício imaginativo e a fantasia.

Tal experiência ganha potência quando associada ao âmbito escolar, da sala de aula, uma vez que o movimento de elaboração coletiva, cooperativa e mediada pedagogicamente pode vir a torná-la profícua quando se leva em consideração o tipo de formação estética promovida pela linguagem cinematográfica. Embora esta formação seja atravessada pela dimensão da contradição – considerando que o cinema é demarcado pela tensão entre o campo da arte e o campo dos bens padronizados e vendáveis produzidos em acordo com a lógica, com a estética e com a ética da indústria cultural (Horkheimer e Adorno, 1985) –, tal formação é significativa quando se leva em conta a urgência de uma aproximação entre os sujeitos e a linguagem cinematográfica que se afaste do modelo da diversão.

Tomando como referência a exibição de *"O Menino e o Mundo"* para crianças de uma escola do interior do Estado de São Paulo – Brasil, defenderemos o argumento de que a estrutura narrativa e formal da obra de Alê Abreu pode vir a suscitar a reconstrução do filme em sala de aula, ocasionando um tipo de envolvimento que permite a exposição de emoções e sensações por meio de um posicionamento ativo, distinto daquele que é ofertado por produtos fílmicos direcionados exclusivamente ao entretenimento irrefletido.

Desta forma, tornar-se-á possível lançar reflexões sobre os limites e as potencialidades da experiência com este filme no âmbito escolar. Tais reflexões associam-se, no limite, à um tipo de recepção fílmica que é construída a partir das lacunas deixadas entreabertas pela obra de Alê Abreu.

DESENVOLVIMENTO
O(S) MUNDO(S) DO MENINO

"Ele chegava, esteticamente, carregando questões [...]", afirma Alê Abreu[2] sobre o menino que, de uma mera imagem rabiscada em um caderno, tornou-se o protagonista de *O menino e o mundo* [2013]. Certamente tais interrogações se estendem ao espectador – não apenas em decorrência dos questionamentos trazidos pela criança, mas como parte da própria dinâmica interna que demarca a construção fílmica aqui operada. Com *O menino e o mundo* [2013] adentramos o universo das animações e, ao mesmo tempo, permanecemos no domínio de uma cinematografia que não se perde do compromisso com a crítica social – que desponta, no filme, de forma enigmática – e com o fazer cinematográfico que coloca em cheque certos protocolos do cinema *mainstream*.

O menino e o mundo [2013] se enquadra em uma tradição autoral que, dentro do nicho específico das animações no Brasil, vêm se consolidando desde a década de 1970, e se caracteriza por um tipo de

produção quase artesanal. Este caráter rudimentar se assemelha, em grande medida, à proposta das produções animadas que demarcaram o Primeiro Cinema – que se desprendiam do compromisso com uma narrativa modulada pela estética naturalista e que, ao contrário de buscar emular a realidade por meio do hiper-realismo, brincavam de forma descompromissada com a ilusão e com a fantasia.

Isso se evidencia, logo de cara, na estética de *O menino e o mundo* [2013]: diferentemente das produções animadas *mainstream*, moduladas pela construção de personagens e cenários que pretendem convencer o espectador de sua suposta proximidade daquilo que é real, utilizando, para tanto, os recursos mais modernos disponíveis no mercado – como as tecnologias 3D e 4D –, vemos que Alê Abreu dá forma a uma composição imagética que é construída predominantemente de forma bidimensional, com traços simples, construídas com materiais como giz de cera, lápis de cor, aquarela. O diretor se apropria também das colagens: na medida em que o filme cresce em cenários associados à cidade, tem-se a utilização de materiais como jornais e propagandas televisivas que se misturam aos desenhos animados:

Figura 1: composição e construção imagética em *O menino e o mundo* [2013].

A combinação e o uso de materiais distintos que rompem com as associações ligadas exclusivamente ao universo onírico das animações dão o tom de uma construção imagética que joga com a tensão entre ficção e realidade. Essa tensão, no filme, não se esgarça: pelo contrário, ela se apresenta ao espectador como um elemento que aponta para questões que o colocam de frente para as camadas de significado presentes na obra em questão. Essa estratégia, apesar de não ser tão incomum no segmento animado, é apropriada, neste caso, como um elemento não normativo. Ao contrário de uma tentativa de se fazer uma suposta novidade modulada pela pseudo-realidade – tal qual ocorre no circuito *mainstream* –, e que, em realidade, não se distancia dos arquétipos já construídos pelos protocolos fílmicos, entendemos que na animação de Alê Abreu esse recurso torna-se um elemento que aponta para os conteúdos abordados no filme, sendo parte de sua dinâmica intrínseca e não um detalhe acrescentado *a posteriori*.

A tensão entre ficção e realidade se expressa também na narrativa fílmica. Sua composição foi idealizada e concretizada por Alê Abreu, e não por um grupo de especialistas preocupados em atender os interesses do mercado ou cumprir com o sistema de base. O diretor afirma não ter se pautado em um roteiro protocolar como base para o filme, mas sim na *"força das imagens"*, na *"voz da pintura"* e na *música* – especialmente nas músicas de protesto contra as ditaduras na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Em suas palavras:

> A história de *O menino e o mundo* começa quando eu estava fazendo um anima-doc que se chamava *Canto Latino*, em 2008. Era um documentário que pretendia, usando do recurso da animação, fazer uma revisão, embarcar numa viagem sobre a formação da América Latina, países que tiveram todas as histórias de infância muito parecidas. A partir dessa pesquisa, fui descobrindo as músicas [...]. Fui me apaixonando pelo Victor Jara, Violeta Parra, Silvio Rodriguez e tudo o que foi esse movimento nascido com esse olhar para a História. Esse personagem do filme era um viajante e ele tinha um diário de viagem. Ele fugia de uma ditadura em um país fictício da América Latina e ia pro Eldorado, esse outro país. Estava no meio desse furacão de pesquisas, viajei toda a América do Sul [...]. Nessas andanças, eu também carregava meus diários de viagem. Num desses diários, terminei encontrando a figura de um menino, desenhada de um jeito muito simples e rabiscado[3].

A música como ponto de partida para a construção do enredo, e não o processo inverso através do qual o *leitmotiv* busca direcionar as emoções do público. Esse processo criativo se evidencia em um roteiro que, diferentemente do usual, se equilibra sobre uma cadência que força o rompimento com o fluxo linear das narrativas sempre idênticas. Quando associadas à "força da imagem", como colocado pelo diretor – especialmente à figura do menino –, tem-se um tipo de construção que traz as marcas da experiência subjetiva daquele que idealiza a obra. Embora

tenhamos ciência de que tal experiência não é parte de um processo que reverbera de modo imediato ao público, entendemos que há aí uma aproximação do caráter antifílmico no que diz respeito à forma de construção da narrativa, que chega ao espectador carregada de uma experiência *sui generis*.

As ditaduras na América Latina, embora sejam tomadas como ponto de partida, não são referenciadas de modo direto e imediato ao longo do filme – o que não significa que não se possa lê-las nas entrelinhas do enredo. Todavia, não se pode afirmar que se trata de um filme *sobre* as ditaduras, pois esse indicativo traria uma leitura unívoca de uma narrativa que, ao contrário de fechar-se unicamente nessa questão, se expande em direção a abordagem da exploração do trabalho nos campos e nas fábricas, da fome, do lugar cultural da televisão e das propagandas, da globalização, da vida nos morros e favelas, da destruição ambiental, da tecnologia.

Ao mesmo tempo em que há aí a abordagem de um conteúdo que toca de forma bastante profunda a realidade sob a perspectiva da crítica, tem-se o domínio da ficção e o universo onírico, que se fazem presentes no filme por meio da figura do menino. Acompanhamos o desenvolvimento da trama a partir de suas impressões – impressões que, nem sempre, são organizadas de maneira linear ou precisa. O espectador não é situado em um tempo ou em um espaço. O ponto de vista são as imagens que permeiam a imaginação de uma criança. Assim, a densa crítica social abordada pelo filme se mistura a um universo onírico, às memórias, aos sentimentos – especialmente a saudade do pai, do qual é separado –, às criações que decorrem do olhar que o menino lança sobre o (s) mundo (s) pelo (s) qual (is) transita.

Constrói-se, desse modo, uma narrativa que não é linear, e que se alterna constantemente entre o universo das percepções internas e uma objetividade reificada, e que remete à estética do filme: ao mesmo tempo em que a construção imagética aponta para a realidade, há elementos que se afastam completamente desta e que, em muito, se aproximam da irrealidade e do puro absurdo. O menino anda sobre as nuvens, brinca com as formas, vê os sons sob o formato de bolas coloridas, transita livremente entre diferentes universos; os espaços se transformam constantemente em objetos; os sons se transformam em animais. Essa tensão chega ao seu limite, causando um rompimento com o universo ficcional e animado do menino – rompimento que se expressa de forma literal:

Figura 2: rompimento com o universo animado em *O menino e o mundo* [2013].

O rompimento com o universo animado acontece por meio de uma transição na qual os desenhos animados são *queimados*. Por baixo dessa primeira camada, vemos uma série de filmagens que retratam a indústria madeireira, as fábricas e seus dejetos, carros, geleiras, rios, dinheiro. O diretor, aqui, abusa das sobreposições e dos cortes, operando um tipo de montagem descontínua e acelerada. Assume-se, desse modo, que as camadas de significação entrelaçadas no filme vão a fundo à intenção de desmobilizar o espectador: o universo ficcional não seria suficiente em sua crítica? Seria este um enigma sobre a própria construção fílmica?

Também a linguagem, no filme, pode ser entendida como um elemento que se entrelaça à proposta narrativa de Alê Abreu. Diferentemente da fala como um elemento meramente explicativo – tão comumente utilizado como fio condutor da narrativa no cinema *mainstream* –, tem-se em *O menino e o mundo* [2013] uma subversão desse mecanismo, na medida em que a comunicação entre os personagens acontece pela língua do "português invertido". Não é possível compreendê-lo enquanto significante das ações dos personagens, mas sim como um enigma que aponta para o enredo do filme: se tal constructo

- <u>Trabalhos apresentados em conferências nacionais</u>

1) Congresso Internacional de Educação e Tecnologias de Educação a Distância

Título: Ensino remoto emergencial no 'mundo interditado': o caso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) (trabalho completo)

Link da publicação: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO 'MUNDO INTERDITADO': O CASO DO CENTRODE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CMSP) | Anais CIET:Horizonte

Cópia das primeiras páginas:

1 de 10

CIET Horizonte 2024 — Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância

Eixo temático: Outros Temas Educacionais ou Culturais no contexto das TDIC

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO 'MUNDO INTERDITADO': O CASO DO CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CMSP)[1]

REMOTE TEACHING IN 'RESTRICTED WORLD': THE CASE OF EDUCATIONAL MEDIA CENTER OF STATE OF SÃO PAULO (MCSP)

- **Helga Caroline Peres** (UNESP/Araraquara – helgacperes@gmail.com)

Resumo

A propagação do novo coronavírus no Brasil demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Diante da exigência do isolamento social, redes de ensino e instituições escolares em todo o país se viram impelidas a elaborar e operacionalizar modelos de ensino remoto emergencial, por meio dos quais as práticas escolares passaram a ocorrer de maneira virtual e a distância. Neste artigo, que apresenta as análises parciais de um estudo de caso, pretende-se discutir o modelo de ensino remoto emergencial implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir de uma revisão bibliográfica, apresentaremos uma leitura crítica dos processos de implementação e do formato do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), plataforma de canais digitais, materiais didáticos e aplicativos com dados patrocinados pelo Governo que se tornou referência para o ensino na rede pública do Estado de São Paulo durante a pandemia.

Palavras-chave: Centro de Mídias da Educação de São Paulo; ensino remoto emergencial; educação a distância.

Abstract

The spread of the new corona virus in Brazil required emergency actions in several sectors of society, one of them being Basic Education. Faced with the requirement of social isolation, education networks and school institutions across the country were compelled to develop and operationalize emergency remote teaching models, through which school practices began to take place virtually and at a distance. In this article, which presents partial analyzes of a case study, we intend to discuss the emergency remote teaching model implemented by the São Paulo State Department of Education. Based on a bibliographical review, we will present a critical reading of the implementation processes and format of the São Paulo Education Media Center (CMSP), a platform for digital channels, teaching materials and applications with data sponsored by the Government that has become a reference for teaching in the public network of the State of São Paulo during the pandemic.

Key-words: Educational Media Center of State of São Paulo; emergency remote teaching; distance education.

[1] Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2022/00995-1)

UFSCar | Horizonte | SEaD | CAPES | CNPq | FAPESP

1

1. Introdução

A vertiginosa propagação do novo coronavírus no Brasil demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para se evitar a propagação do vírus –, instituições públicas e privadas em todo o território nacional foram impelidas a interromper seu funcionamento regular[2] por tempo indeterminado, para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino cuja ocorrência se deu de maneira virtual[3] (LEVY, 1999) e online.

Diante deste complexo cenário de excepcionalidade, demarcado pela imprevisibilidade, pela insegurança e pelo risco, a flexibilização das atividades nos mais diversos segmentos escolares ocorreu de maneira heterogênea e precária – uma vez que, como apontam Moreira, Henriques e Barros (2020), devido à urgência deste novo imperativo, "[...] as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade" (p. 352). Segundo Saviani e Marsiglia (2021), a expressão "ensino remoto emergencial[4]" passou a ser amplamente utilizada para caracterizar os modelos de ensino adotados no período da pandemia em que a educação escolar presencial tornou-se interditada.

Demandas tais como exigência de que os professores assumam a coordenação de processos de autoaprendizagem; a dinamização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a criação e a operacionalização de recursos digitais e audiovisuais que se tornam, então, a mediação central da experiência dos estudantes com os conteúdos; a necessidade de novas estratégias de avaliação; o cuidado com a crescente evasão escolar[5]; dentre outras, tornam-se agora pautas centrais à elaboração de propostas e ações formativas cuja finalidade é a minimização dos impactos ocasionados pelo fechamento das instituições escolares (CORRÊA et al., 2020, p. 5). Por seu caráter emergencial, ainda, tais propostas foram elaboradas de modo vertical, apartadas de uma discussão ampla e pública com os agentes dos processos de ensino e aprendizagem sobre as melhores formas para a consecução de modelos de ensino remoto que se fizessem inclusivos, democráticos e adequados aos diversos segmentos sociais, culturais e econômicos.

Tendo em vista o caráter incipiente de tais modelos de ensino remoto emergenciais – que, diferentemente daquilo que se caracteriza por Educação a Distância[6], possuem uma natureza

---

[2] Em acordo com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que "Estabelece norma excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentament da situação de emergência de saúde pública" (BRASIL, 2020).

[3] "[...] toda entidade capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular" (LÉVY, 1999, p. 47).

[4] Os autores afirmam que, ainda que a expressão "ensino remoto emergencial" tenha se popularizado mais do que outras – tais como "ensino não presencial emergencial"; "aulas remotas"; "estratégias de aprendizagem remota"; "ensino online"; "teleaulas" –, as diversas denominações associadas ao processo de ensino durante a pandemia acabam por expressar um mesmo movimento de criação de meios excepcionais, transitórios, emergenciais e temporários para substituir o modelo de ensino presencial (SAVIANI E MARSIGLIA, 2021, p. 38).

[5] Cuidado que se deve, especialmente, às "[...] fragilidades e às desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrículas relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também como parte dessa desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias" (CURY, 2020, p. 10).

[6] Segundo Mill (2019), "Numa acepção mais ampla, a EaD pode ser definida como uma modalidade de educação, no feminino. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender

mitigatória e particularizada (CORRÊA et al., 2020, p. 7) –, propomos, neste artigo (que apresenta os resultados parciais da pesquisa intitulada ***Ensino Remoto No "Mundo Interditado":*** *uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro De Mídias Da Educação De São Paulo durante a pandemia do coronavírus*, cujo objetivo central é investigar a configuração didática das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo), realizar uma discussão sobre esta modalidade de ensino remoto emergencial.

2. O Centro de Mídias da Educação de São Paulo: o que dizem as pesquisas?

Segundo Corrêa et al. (2020, p. 3), as redes de ensino estaduais foram as que mais avançaram no que diz respeito à transferência das ações pedagógicas para o formato remoto: a criação de plataformas e aplicativos online, as aulas ao vivo transmitidas via rede social e televisão e o envio de materiais digitalizados tornaram-se algumas das principais estratégias destas redes para ampliar seu alcance. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tomou como referência algumas destas estratégias: seu modelo de ensino remoto prevê a veiculação de vídeoaulas via televisão aberta[7] e aplicativo de celular gratuito. Além disso, as vídeoaulas também são disponibilizadas na plataforma *streaming* Youtube, onde podem ser assistidas de maneira assíncrona. A criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que a partir de então torna-se a instância responsável pela elaboração e pela transmissão destas aulas, foi uma das principais iniciativas desta Secretaria:

> O Centro de Mídias SP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Essa conexão se torna ainda mais necessária no período em que vivemos, com as aulas presenciais suspensas nas unidades de ensino, e os alunos e professores necessitando do nosso apoio. Nesse espaço serão encontrados conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais[8].

A criação do Centro de Mídias nasce no interior do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documento que tem como um de seus objetivos promover um salto qualitativo no ensino em busca de resultados que permitam que esta Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030[9]. Além de ter se tornado a principal referência

sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local e no mesmo tempo" (p. 83). O mesmo autor afirma, ainda, que esta modalidade educativa já perpassa todos os níveis de ensino e pode, ainda, ser articulada a outras modalidades. Quando afirmamos que os modelos de EaD no Ensino Superior possuem uma lógica própria, nos referimos predominantemente ao uso já consolidado e recorrente de plataformas diversas, à profusão desta modalidade entre os indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem, à familiaridade com o ambiente virtual – diferentemente do modelo de ensino remoto emergencial, na Educação Básica, cuja insurgência gera ainda uma série de incertezas.

[7] "A televisão já começa a figurar como parte importante da estratégia de alguns Estados. Pesquisas mais recentes apontam que nos mais de 70 milhões de domicílios do Brasil sua penetração é de aproximadamente 96%. Com efeito, tais estratégias têm capacidade restrita de customização do conteúdo, mas seu alcance quase universal não pode ser menosprezado pelas autoridades que podem aportar soluções em nível nacional ou em escala estadual" (CORRÊA et al., 2020, p. 18).

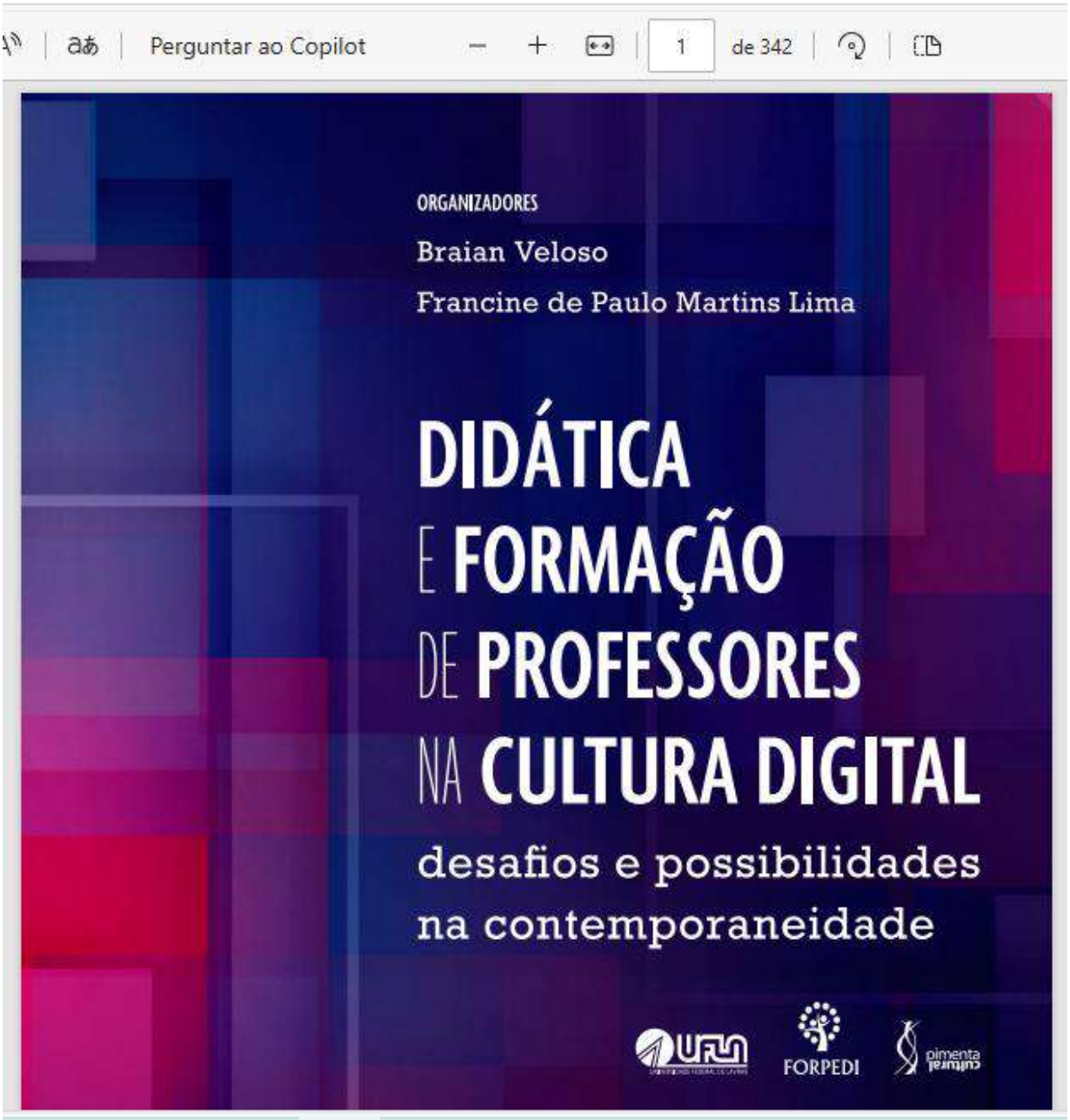
[8] Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/, acesso em 22/02/2021.

[9] Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias, acesso em 23/06/2022.

- Capítulos de livro publicados

1) PERES, Helga Caroline Peres. NOTAS SOBRE A DIDÁTICA-ENSAIO: O LUGAR DO CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE. In: Braian Veloso; Francine de Paulo Martins Lima. (Org.). *Didática e formação de professores na cultura digital: desafios e possibilidades na contemporaneidade*. 1ªed.: Pimenta Cultural, 2024, v. 1 , p. 234-257.
   ISBN digital: 9788572212724
   DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-272-4

Cópia das primeiras páginas da publicação:



CAPÍTULO 9
Patrícia Kelly Campos Mello
Braian Veloso
Aprendizagem Invertida no ensino de matemática: possibilidades para uma aprendizagem mais eficaz 193

CAPÍTULO 10
Cláudia Maria de Sousa Freire
Braian Veloso
O papel da supervisão pedagógica na formação docente para o uso de métodos baseados na aprendizagem ativa 213

CAPÍTULO 11
Helga Caroline Peres
Notas sobre a *didática-ensaio*: o lugar do cinema na formação docente 235

CAPÍTULO 12
Cesar Augusto Eugenio
Cássia Elisa Lopes Capostagno
No mundo do *neo*, a Pedagogia do Encontro na formação de professores: práticas educativas para a equidade 259

CAPÍTULO 13
Camila Ferreira Nunes
Braian Veloso
WhatsApp na educação: análise de experiências na pandemia de Covid-19 285

Helga Caroline Peres

NOTAS SOBRE A *DIDÁTICA-ENSAIO*: O LUGAR DO CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE[8]

8 Este texto relata os resultados da pesquisa de mestrado intitulada *"Entre choques, cortes e fissuras – a (sem)formação estética: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar"*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, e da pesquisa de doutorado intitulada *"Se podes ver, reparar: a (re) educação do olhar em cena"*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc. Fapesp: 2017/09107-0).

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-272-4.11

INTRODUÇÃO

Um dos componentes basilares da chamada *cultura digital*[9], nos termos do filósofo Christoph Türcke (2010), é a submissão de absolutamente tudo ao olho da câmera: *"façam-se imagens!"*, ela nos ordena (p. 182). Desde as experimentações embrionárias com a câmara escura e a fotografia, no século XIX, até as experiências hodiernas envolvendo a produção e o consumo de toda sorte de formatos audiovisuais, percebe-se a progressiva inserção dos sujeitos em um panorama cultural que impõe determinadas formas de ver, ouvir, sentir e pensar imageticamente. Esse complexo e contraditório processo formativo os impele ao consumo exacerbado de tais imagens, que, em um estado de fluxo contínuo, cerceiam possíveis

7) Lista dos trabalhos preparados ou submetidos

- Submissão de artigo na Revista Interfaces da Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (ISSN: 2177-7691, QUALIS: A2)

Status: em avaliação (submetido em março/2024)

Cópia do trabalho:

O *DESIGN* DO CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO16: A NORMATIVIDADE COMO PALIMPSESTO

THE DESIGN OF THE SÃO PAULO EDUCATION MEDIA CENTER: NORMATIVITY AS PALIMPSEST

Resumo

A plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a formação escolar presencial que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Pretende-se, neste artigo, discutir o *design* desta plataforma, a partir de três documentos legais que orientaram a sua criação. Partiremos da abordagem segundo a qual o *design* resguarda valores, normas culturais e interesses operantes na racionalidade hegemônica. Estes, encontram-se latentes já na normatividade que orientou a criação do projeto do CMSP. A partir de uma análise respaldada pela metodologia da Hermenêutica Objetiva, pautamo-nos na reconstrução empírica dos *Fundamentos Pedagógicos* do *Currículo Paulista* (2019), do *Plano Estratégico para a Educação* (2019) e do *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais* (2020) para depreender os valores, interesses e normas subjacentes ao projeto do CMSP. Conclui-se que o *design* do CMSP foi estruturado, predominantemente, com a finalidade de atender ao mercado educacional privado e de ganhar visibilidade frente aos organismos internacionais, sendo orientado por valores e interesses que compreendem a educação como um investimento lucrativo.

Palavras-chave: *design*; Centro de Mídias da Educação de São Paulo; Hermenêutica Objetiva; documentos normativos.

Abstract

The São Paulo Education Media Center (CMSP) was created in 2020, with the aim of providing in-person school formation that would be banned due to the imperative of social isolation, resulting from the COVID-19 pandemic. This article intends to discuss the design of this platform, based on three legal documents that guided its creation. We will start from the approach according to which design save values, cultural norms and interests operating in hegemonic rationality. These are already latent in the regulations that guided the creation of the CMSP project. Based on an analysis supported by the

16 Pesquisa de pós-doutorado intitulada [retirado para avaliação], em andamento, financiada pela [retirado para avaliação].

methodology of Objective Hermeneutics, we are guided by the empirical reconstruction of the *Pedagogical Foundations* of the *Paulista Curriculum* (2019), the *Strategic Plan for Education* (2019) and the *Guiding Document for School Activities non in-personal* (2020) to understand the values, interests and norms underlying the CMSP project. It is concluded that the design of the CMSP was structured, predominantly, with the purpose of serving the private educational market and gaining visibility among international organizations, being guided by values and interests that understand education as a profitable investment.
Key-works: *design*; São Paulo Education Media Center; Objective Hermeneutics; normative documents.

1. Introdução

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – plataforma de canais digitais e materiais didáticos com dados patrocionados pelo Governo do Estado – foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda formativa escolar que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Segundo Mathias (2023), no entanto, percebe-se que a plataforma foi apresentada por seus gestores não apenas como uma alternativa inevitável para que o calendário escolar não fosse interrompido, mas também como uma estratégia inovadora, que, em tese, se tornaria um marco na modernização dos sistemas educacionais do século XXI. Não por acaso, a proposta recebeu o prêmio de *"Iniciativa Global de Inovação em Educação17*", organizado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)18.

O projeto desta plataforma nasce no interior do *Plano Estratégico para a Educação* - 2019-2022, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Um dos objetivos destacados neste documento é a promoção de um salto qualitativo no ensino, em busca de resultados que permitam que a Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030. Respeitando o Parecer CNE/CP nº 5 de 2020, que discute a reorganização dos calendários escolares durante a pandemia e sugere a distribuição de vídeos educativos de curta duração alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Currículos Estaduais, por meio de plataformas digitais, aulas gravadas para a televisão e de redes sociais (p. 11), a criação da plataforma do CMSP ocorre em

17 Global Education Innovation Iniciative.

18 O projeto do CMSP foi avaliado segundo o edital *"Education continuity during the Coronavirus crisis"*, publicado pela OCDE e pelo Banco Mundial ao final de 2020, que recebeu projetos elaborados por diversos sistemas educacionais no mundo.

meio ao período pandêmico, coadunando o objetivo central do Plano Estratégico ao imperativo do ERE.

São diversos os estudos19 que tomam como objeto as implicações formativas e didáticas do uso desta plataforma durante o período de isolamento social, bem como suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem e para o trabalho docente. Ainda que tais estudos contribuam para a compreensão de sua configuração, permanecem em aberto as seguintes questões: quais valores, interesses e concepções formativas encontram-se corporificados no projeto do CMSP? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? E de que maneira estas decisões tornam-se parte constituinte do *design* da plataforma? Diante destas questões, buscaremos neste artigo discutir o *design* desta plataforma, a partir da análise crítico-interpretativa de três dos documentos legais que orientaram a sua criação: os *Fundamentos Pedagógicos* do *Currículo Paulista* (2019); o *Plano Estratégico para a Educação – 2019* a *2022* (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais* (2020). Para tanto, é necessário, inicialmente, apresentar algumas considerações sobre o conceito de *design*, situando-o conforme nossas indagações.

2. Breves considerações sobre o *design*

Nas últimas décadas, o termo *design* despontou de forma notável nas discussões circunscritas ao campo da educação. Em decorrência da incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos educativos, emergiu a necessidade de ações sistemáticas de planejamento e implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino adequadas ao novo meio. É neste contexto que, segundo Mill (2010), a elaboração de materiais educativos digitais passa a tomar como referência a busca por modelos e formatos de *design* educacionais compatíveis e adequados às formas de ensino e aprendizagem típicas do meio virtual.

Desta nova demanda derivam acepções como a de *design instrucional* – campo que preza pela confecção de produtos educacionais e soluções tecnológicas associadas ao planejamento de currículos, à sugestão de programas de capacitação e ao desenvolvimento de materiais didáticos em diferentes formatos de mídias. Dentro deste

19 Destacam-se os estudos de Mathias (2023); Oliveira e Ventura (2022); Rizzi e Melo (2020); Arakaki, Ramos e Juliasz (2023); Gonçalves e Lima (2023); Iha (2021); Silvestre, Filho e Silva (2023).

campo, ganharam visibilidade as acepções de *learning design*20 e de *design thinking*21, que, dentro de suas especificidades, visam um suposto melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias. Tais acepções, todavia, parecem restringir-se ao campo da criação de estratégias com base em um critério de eficiência: para tanto, o *design* é compreendido como um recurso formal para imprimir nos materiais didáticos digitais interfaces palatáveis, intuitivas e úteis.

Faz-se necessário ir além desta abordagem restritiva, uma vez que o campo da filosofia nos fornece pistas que indicam que o *design* é detentor de múltiplas camadas de significado a serem escavadas. Flusser (2017, p. 209), que apresenta suas considerações em relação ao *design* das tecnoimagens, infere que este é frequentemente visto como a imposição de uma forma sobre uma massa informe. Em outras palavras, o *design* informa os objetos, dotando-os de símbolos e códigos, valores e significação. Esta forma guarda, no caso das imagens tecnológicas, complexos processos que retroagem sobre os indivíduos e sobre a formação de sua subjetividade – processos que são demasiadamente complicados para que possam ser penetrados. Em sua discussão, Flusser (2017) debruça-se sobre os sentidos da palavra *design*, na língua inglesa, que funciona como substantivo e como verbo:

> Como substantivo significa, entre outras coisas, 'propósito', 'plano', 'intenção', 'meta', 'esquema maligno', 'conspiração', 'forma', 'estrutura básica', e todos esses e outros significados estão relacionados a 'astúcia' e a 'fraude'. Na situação de verbo – *to design* – significa, entre outras coisas, 'tramar algo', 'simular', 'projetar', 'esquematizar', 'configurar', 'proceder de modo estratégico' (p. 179).

20 Como apontam Bassani, Reis e Dalanhol (2016), o *learning design* consiste em uma área de estudos que tem por objetivo tornar mais acessível o processo de concepção de práticas educativas com o uso de tecnologias, de modo a documentar, modelar e compartilhar tais práticas. As autoras inferem que, de modo geral, a proposta do *learning design* concentra-se na partilha de sequências que devem ser seguidas para um resultado que torne a aprendizagem mais eficiente (p. 1215).

21 O *design thinking*, segundo Oliveira (2014), é uma concepção derivada do modelo empresarial. Tal concepção visa promover o equilíbrio entre o pensamento analítico e intuitivo, o que permite às organizações gerar inovações para aumentar a eficiência e a competitividade, por meio do trabalho com habilidades de empatia, colaboração e experimentação. No campo da educação, o *design thinking* tem sido tomado como referência para o trabalho com o ensino de habilidades de liderança, empreendedorismo e eficiência.

O filósofo aponta, ainda, que esta palavra de origem latina contém em si o termo *"signum"* – signo, desenho. A abordagem semântica torna-se ponto de partida para o questionamento dos usos e dos significados atribuídos à ela contemporaneamente, que subvertem seu sentido embrionário associado à um contexto de astúcias e simulações. Tal sentido adquire uma conotação sugestiva quando se leva em consideração a máquina como dispositivo de dissimulação.

O uso contemporâneo da palavra *design*, segundo o autor, deve ser compreendido a partir do vínculo não apenas com o conceito de *máquina*. *Técnica* e *arte* também encontram-se imbricadas ao termo: a *técnica*, por meio da qual a forma toma corpo, por meio da qual o objeto artístico idealizado torna-se material, por meio da qual o artista provoca o aparecimento da forma. Nesta perspectiva, não haveria uma cisão entre tais conceitos – pelo contrário: a palavra *design* "[...] exprime a conexão interna entre arte, técnica e máquina" (Flusser, 2016, p. 182).

A tese flusseriana pauta-se no entendimento de que a premissa do *design*, na cultura contemporânea, é a promoção de um tipo de engodo, que se impõe aos sujeitos nas relações que estabelecem com os objetos. O engodo se estende, ainda, em direção ao domínio da natureza: "[...] substituir o natural pelo artificial e construir máquinas de onde surja um deus que somos nós mesmos" (Flusser, 2016, p. 183). Tudo depende do *design*, na medida em que dominá-lo – ou seja, criar *designs* cada vez mais perfeitos para liberar-nos de cada vez mais de nossa condição, para que possamos viver de modo cada vez mais artificial – equipara-se à sobrevivência no atual panorama. Com isso, tem-se um movimento de criação de *designs* cada vez mais úteis à finalidade de tornar o homem funcionário da máquina (Flusser, 1989).

A crítica de Flusser centra-se na constatação de que todo *design* é projetado por pessoas que nos precederam. Seu conteúdo, portanto – que não se restringe ao que é visível na superfície do objeto, embora também se expresse nela –, é carregado de historicidade e implica um tipo de comunicação: "Objetos de uso são, portanto, mediações (media) entre mim e outros homens, e não meros objetos. São não apenas objetivos como também intersubjetivos, não apenas problemáticos, mas dialógicos" (Flusser, 2016, p. 196).

Depreende-se daí a constatação de que a dimensão dos valores permeia a constituição do *design* dos objetos. Se, segundo a tese flusseriana, o projeto do *design* é permeado pela intencionalidade e pela funcionalidade atrubuída à ele por outros homens, podemos deduzir que há, neste projeto, uma dimensão valorativa, que exprime

determinada concepção de mundo. Os valores atribuídos encontram-se justapostos ao objeto, tornando-se parte de seu conteúdo e rompendo com a suposta neutralidade do meio. Aqueles que criam o *design*, neste sentido, possuem uma responsabilidade moral e política.

Em uma leitura correlata, Andrew Feenberg (2010) também se atenta ao *design* dos aparatos técnicos. Estaria nele implicado, segundo o filósofo, um sistema de dominação administrado de forma autoritária, por meio do qual os aparatos técnicos tornam-se um meio de coesão social e de manutenção das modernas formas de hegemonia. Por essa razão, seria errôneo admitir que as tecnologias, em geral, e as tecnologias utilizadas no campo da educação, de modo específico, possuem uma lógica autônoma, resguardada por uma espécie de independência do mundo social, como um meio que independe dos fins a ele atribuídos. A forma como estas são utilizadas como mediação de uma gama de atividades torna-se política, e a produção de seu *design* obedece à diferentes finalidades sociais, envolvendo diferentes normas de uso.

Na leitura de Feenberg (2010), portanto, a interpretação da tecnologia envolve uma mudança de perspectiva, por meio da qual os aparatos tecnológicos devam ser lidos não unicamente como meio, mas sim como um artefato cultural sujeito a uma interpretação hermenêutica. Isto porque tais artefatos são orientados por valores e normas sociais que os preenchem. A partir destes valores e normas, são legitimadas formas hegemônicas de controle e dominação social. Para Feenberg (2010), a análise do *design* tecnológico é a chave para a compreensão de sua efetividade como base da hegemonia moderna atual.

O controle exercido por aqueles nomeados de *designers* das tecnologias – que as desenham, projetam e forjam suas possibiliades de uso – é transferido para os aparatos tecnológicos, constituindo parte de seu conteúdo. Logo, o *design* guarda as marcas das relações de classe, os valores políticos e culturais de seu tempo, em suma, a racionalidade. Nas palavras do autor: "[...] a racionalidade tecnológica não é meramente uma crença, uma ideologia, mas é efetivamente incorporada na estrutura das máquinas. (Feenberg, 2010, p. 14).

Flusser (2017) e Feenberg (2010) encontram-se em suas leituras do *design* na medida em que o compreendem enquanto *dissimulação*: o primeiro, por compreendê-lo enquanto superfície codificada de forma intersubjetiva, que exige um tipo de decodificação própria; o segundo, por desvelar os mecanismos por meio dos quais a racionalidade se corporifica em sua forma. No limite de suas considerações particulares,

ambos os filósofos indicam que, ao mesmo tempo em que todo *design* intente projetar uma solução, seu desdobramento é tornar-se um *obstáculo* que obstrui uma relação consciente entre usuário e aparato. A relação involuntária com os aparatos técnicos, pautada em um critério de eficiência, perpetua uma relação de heteronomia entre sujeito e objeto, modulada pela crença indubitável de que, se o *design* é funcional, ele é merecedor de credibilidade.

No que diz respeito às tecnologias utilizadas no campo da educação, o critério de "eficiência" tem sido tomada como sinônimo de funcionalidade. A própria proposta daquilo que ficou amplamente conhecido como *design instrucional*, *learning design* ou *design thinking* pauta-se neste critério para a elaboração de *designs* educacionais que prometem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes, produtivos, palatáveis e adequados a um contexto de soberania das *quick learn* mediadas pela tecnologia e orientadas à produção de materiais didáticos digitais padronizados.

A partir desta discussão, seria cabível inferir que a interpretação do *design* da plataforma do CMSP não se restringe à superfície de sua interface e de seus materiais. Os valores, interesses e normas culturais que denotam a concepção formativa adotada pelo CMSP, de modo específico, e que revelam as finalidades atribuídas à educação no Estado de São Paulo durante a pandemia, encontram-se latentes já no projeto que orienta a criação da plataforma. Isto significa que, para uma compreensão consistente do *design*, é necessário recuperar e analisar as concepções que fundamentam sua elaboração – ou, nos termos de Feenberg (2010), seu *projeto* – uma vez que estas se concretizam no material produzido pela plataforma.

Atentamo-nos ao fato de que o *design* constitui um projeto demarcado por múltiplas mediações. Quem são os agentes envolvidos na concepção deste projeto? De que forma determinam suas finalidades? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? E de que modo tais decisões convertem-se em valores e interesses que se concretizam no material que será acessado por estudantes e professores? A compreensão do *design* implica ter "olhos atentos à política que o informa" (Feenberg, 2010, p. 24). Por essa razão, optamos por recorrer aos documentos normativos que subsidiam o projeto do CMSP: os *Fundamentos Pedagógicos* do *Currículo Paulista*22

22 Os valores que orientam a produção das vídeoaulas sustentam-se sobre os fundamentos pedagógicos do novo *Currículo Paulista* (SEDUC, 2019), e esta afirmação justifica-se uma vez que os conteúdos do material em questão é escolhido com base no desenvolvimento das habilidades previstas nesta proposta curricular.

(2019); o *Plano Estratégico para a Educação – 2019 a 2022*23 (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares não-presenciais*24 (2020). Neste ínterim, seguiremos com a exposição dos principais argumentos crítico-analíticos extraídos da reconstrução empírica, respaldada pela metodologia da Hermenêutica Objetiva25, destes documentos normativos.

3. A normatividade como palimpsesto

Tomemos, como ponto de partida, o *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022).* O título deste documento normativo é acompanhado de um subtítulo – *Educação para o século XXI*. Ao que parece, serão aqui projetadas estratégias que permitirão atingir uma finalidade específica, que, neste caso, poderia estar associada ao *futuro*. No entanto, encontramo-nos já no século XXI. Este subtítulo parece indicar a necessidade de uma atualização da forma com que a educação acontece no presente: ela não estaria afinada ao novo, ao moderno, à renovação. A marcação temporal indica a necessidade de mudança, uma vez que a escola do presente precisa transformar-se em favor do futuro. Logo, o título do documento nos revela a necessidade de intervenção para que essa transformação atualizadora aconteça.

23 Embora a contingência pandêmica tenha antecipado sua efetivação enquanto modelo de ensino remoto na Rede Estadual de São Paulo, a proposta de um sistema deste gênero já vinha sendo discutida no *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)* (SEDUC, 2019) – mesmo que, neste documento, a plataforma não tenha sido mencionada de forma declarada.

24 O *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (SEDUC, 2020) apresenta a concepção de educação adotada durante a adaptação ao modelo de ensino remoto emergencial no período da pandemia e a forma com que o CMSP ganharia centralidade na dimensão formativa. Neste documento são apresentadas, em termos de "estratégias" viáveis para o desenvolvimento das habilidades previstas no Currículo, as finalidades atribuídas ao material produzido pela plataforma – que, por sua vez, justificam o *design* escolhido.

25 Esta metodologia, derivada da Tradição da Teoria Crítica da Sociedade, pretende esclarecer os sentidos encerrados em determinadas situações sociais e objetos culturais, operando um tipo de análise que pretende reconstruir os significados nele presentes para buscar a estrutura do todo nas partes (Oevermann, 2003 apud Vilela e Noack-Napolis, 2010; Vilela, 2011, 2012). O exercício crítico-interpretativo torna-se central na análise reconstrutiva da realidade, demonstrando, através da reconstrução dos elementos significativos presentes em uma determinada ocorrência social, "[...] que é possível identificar a lógica da interação, reconstruindo seu processo de configuração que revela o significado oculto das situações" (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 306).

Esta leitura é endossada pelo Discurso do Governador, que abre o documento. Neste, o então governador do Estado de São Paulo, João Dória, afirma que "A educação pública no Estado de São Paulo está diante dos desafios de um mundo em rápida transformação" (2019, p. 2). Por essa razão, é fundamental que a educação se responsabilize por promover uma base de sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo, uma vez que é incumbência da presente geração promover a transformação mencionada. Por essa razão, é dever do Estado "preparar os jovens de São Paulo para o Brasil de amanhã" (p. 2).

A rápida transformação do mundo justifica a transformação da educação. E é a partir desta, por sua vez, que será promovida uma transformação em larga escala. A princípio, a mensagem do governador parece adotar certo viés progressista: não basta, para as gerações vindouras, ter conhecimento científico. Para que elas transformem o mundo, é preciso também um tipo de formação ética, uma vez que, para respeitar o próximo, é necessária uma base moral de alteridade. Percebe-se que a transformação mencionada não diz respeito unicamente à escola, mas de uma mudança social. Para que esta aconteça, é necessário que os sujeitos se vinculem à sociedade, o que denota à transformação um caráter político – e, até certo ponto, dialético, uma vez que ela é a causa e, ao mesmo tempo, a finalidade.

Na sequência do documento, a mensagem anuncia que "São Paulo precisa ser a principal referência de educação pública no nosso País, o Estado líder no Ideb. E deve estar entre os sistemas que mais avançam na aprendizagem em todo o mundo" (Seduc, 2019, p. 2). Ao que parece, a transformação mencionada anteriormente está subsumida à um objetivo delimitado, qual seja, o de colocar o Estado de São Paulo na posição de líder do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador federal para aferir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Em outros termos, a transformação e o progresso devem ser traduzidos em índices. E de que forma a liderança no IDEB contribuiria para a construção de uma base sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo, como havia sido colocado de início?

A aprendizagem mensurada em favor dos índices, e não da formação, é parte da retórica dos relatórios do Banco Mundial e da OCDE. A liderança do ranking mundial reflete a necessidade de competir pelo que há de mais desenvolvido no mundo em termos educacionais. A cultura e a formação tornam-se fatores de desenvolvimento porque otimizam a produção, constituindo um sistema de produção de capital humano à

serviço da empresa. Neste sentido, a proposição transformadora, afirmada no início do texto, é compreendida como fomento do progresso – no caso, o progresso econômico.

A mensagem do governador, por conseguinte, capta o espírito de um tempo que alinha os discursos educacionais à lógica neoliberal. A finalidade atribuída pelo documento, diante deste alinhamento, é o progresso – especificamente, o progresso econômico –, visando uma vantagem competitiva nos marcos de uma sociedade democrática. O Plano Estratégico, por sua vez, irá orientar estratégias para adequar a escola à presumida transformação. Estas vinculam-se à uma suposta "missão", enunciada no documento da seguinte forma: "[...] a missão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é: garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica na idade certa" (Seduc, 2019, p. 3).

Há diferença entre garantir a "aprendizagem de excelência" e garantir a qualidade do ensino e os subsídios materiais para que a aprendizagem ocorra. Compreende-se que a aprendizagem é particular, subjetiva, e a tentativa de garanti-la torna-se um problema perante ao que a educação pode efetivamente realizar: trata-se de uma proposição que dissimula o caráter heterogêneo da aprendizagem e as diferenças entre os indivíduos, normalizando o estudante, padronizando sua subjetividade e desconsiderando o caráter relacional e contextualizado da aprendizagem. A realização desta pretensão poderia ser associada, por exemplo, à concepção pedagógica que qualifica o estudante como "tábula rasa", depositando nele, unicamente, não apenas os conteúdos da formação, mas também a responsabilidade pelo próprio desempenho.

Neste sentido, é plausível a hipótese de que o documento prevê que a avaliação da aprendizagem aconteça pelo medição do desempenho, que é o que viria qualificar, em última análise, a excelência. Esta, por seu turno, é aferida pelas avaliações externas em larga escala. A excelência, portanto, não está vinculada ao processo pedagógico, mas sim a um processo econômico, e, é neste sentido que a aprendizagem pode ser normalizada: quem aprende com excelência é o sujeito competente.

Juntamente com a "missão", são apontados a "visão" e os "valores" . Estes, no documento, reforçam o caráter empresarial da proposta: a tríade missão-visão-valores advém da lógica administrativa. A visão, de modo específico, diz respeito à visão de futuro para um "negócio", que define qual a meta final a ser atingida. Já os valores – foco na aprendizagem; gestão baseada em evidências; inovação; equidade; ética e transparência; e, colaboração –, dentro desta perspectiva, revelam o conjunto de crenças e princípios compreendidos como ferramentas de gestão.

Tanto a visão quanto os valores delimitados no Plano Estratégico estão em consonância com o que foi apontado na missão: a aprendizagem é tomada como foco. A visão a enquadra como mecanismo para ganhar visibilidade frente aos Organismos Internacionais: "[...] a Secretaria definiu a seguinte visão de futuro para 2030: estar entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem" (Seduc, 2019, p. 5). Já os valores são apresentados de forma elencada, sendo o primeiro "valor" mencionado o "foco na aprendizagem", nos mesmos termos apontados na missão: "O foco na aprendizagem é o norteador das ações e práticas de todos os profissionais da educação" (2019, p. 5).

Em linhas gerais, há, neste documento, certo padrão retórico sequencial. Parte-se de um movimento de padronização artificial das subjetividades, dissimulado pela defesa da aprendizagem e pelo foco no indivíduo, que naturaliza um único tipo de subjetividade: aquele que se deixa moldar pelo ideário neoliberal em voga. Daí, cria-se uma condição lógica, que é a padronização da educação. Com esse movimento, tem-se uma composição argumentativa que torna crível afirmar que o foco é a aprendizagem.

Com isso, é possível deduzir que a finalidade atribuída à educação pelo documento é vinculada a um referencial de progresso – fundamentalmente, o progresso econômico. A educação e as mediações que a compõem, neste sentido, passam a ser compreendidas como objetos de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente à organismos como a OCDE e o Banco Mundial. Para tanto, investe-se na aprendizagem direcionada às avaliações externas, em propostas educacionais e materiais didáticos inovadores que garantam a notoriedade desta rede. Os valores e interesses basilares que fomentam as finalidades atribuídas à educação, portanto, possuem como plano de fundo a racionalização da educação em favor da economia e do mercado. Tal racionalização, no limite, implica o gerenciamento de conteúdos educacionais e de materiais cujo *design* seja conveniente para tais fins.

No que diz respeito aos conteúdos, especificamente, tem-se como objeto exemplar o *Currículo Paulista*. Desenvolvido pela Secretaria da Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes de Educação e homologado no ano de 2019, é tido como documento normativo basilar que orienta as ações pedagógicas escolares no Estado de São Paulo. Já nos *Fundamentos Pedagógicos* deste documento é possível observar a assunção de um suposto compromisso com a "promoção da educação integral" (2019, p. 20). Daí é possível deduzir que o fundamento primeiro deste documento é a assunção de uma espécie de declaração de princípios, que revela a

intencionalidade a que se propõe: a Rede Estadual de São Paulo compromete-se com a promoção da educação integral para todos os estudantes. Por que é necessária a adjetivação "integral" para a educação? Tal adjetivação é distintiva. Percebe-se que não se trata de qualquer educação; propõe-se a realização de um tipo de educação específica, ou seja, nem todo tipo de educação é integral.

Se observarmos a história da pedagogia, a qualificação da educação integral remete à ideia de "formação integral", já presente nos escritos de Humboldt, Rousseau, e, no limite, pode ser associada à *Bildung*, em seu ideal de formar e cultivar o ser humano em todas as suas potencialidades. A ideia de integralidade se oporia, por exemplo, a uma educação tecnicista, que poderia ser traduzida como uma espécie de qualificação. A própria etimologia da palavra "integral" nos apresenta a ideia de algo que não sofreu restrição, que se faz total ou completo, não danificado, não corrompido. Logo, a educação integral poderia ser associada a uma educação não fragmentada.

Esta hipótese parece, de início, ser confirmada de forma explícita pelo documento, ressaltando que a dimensão da integralidade remete ao compromisso com "[...] o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural [...]" (Seduc, 2019, p. 20). Contudo, ao apresentar os meios através dos quais a integralidade será atingida, revela-se uma contradição basilar: "[...] elencando as competências e habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos" (p. 20). Como promover a educação integral, que se opõe a um ideal de fragmentação, por meio da lógica das competências e habilidades, que, por seu próprio caráter, mina esta possibilidade por estar vinculada à adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho – ou, seja, ao *saber fazer*?

O compromisso firmado, deste modo, é com a seleção de competências e habilidades, e não com a educação integral. O documento ensaia, retoricamente, a proposta de um tipo de formação que poderia levar ao máximo desenvolvimento das capacidades dos indivíduos; todavia, esta proposta é apartada de seus princípios em favor de sua atuação em um contexto social demarcado pela incerteza e pela complexidade. O termo "atuar", aqui, demarca a finalidade atribuída à educação: o documento propõe um tipo de educação que os ensina as habilidades necessárias para adaptarem-se aos cenários complexos e incertos que fomentam a sociedade contemporânea.

Percebe-se que, da mesma forma que o *Plano Estratégico* (2019-2022), o *Currículo Paulista* possui uma proposta pedagógica consonante às reformas educacionais globais, defendida por organismos como a OCDE e o Banco Mundial. O compromisso assumido inicialmente é um compromisso que se retém ao nível do discurso e reduz a possibilidade da educação integral a um objetivo bastante restrito, de cunho mercadológico e economicista: a formação integral requer tempo, distância crítica, e mesmo o cultivo de si enquanto processo contínuo.

Já a seleção de competências e habilidades possui uma finalidade explícita, qual seja, fomentar a atuação dos indivíduos na sociedade contemporânea – que, afirma-se, é incerta. A incerteza funda-se no rompimento com certo ideal de tradição, necessário à formação integral: a educação, aqui, tem olhos voltados para o futuro, que é absolutamente incerto. Neste sentido, caberia questionar: o que significa a integralidade perante algo que não está claro, perante algo que é incerto? Diante desta perspectiva, resta aos indivíduos a vida cotidiana, pragmática, que é orientada pelas demandas do mercado. É necessário educar sujeitos ser flexíveis para adaptarem-se a estas. Este mesmo padrão retórico pode ser observado na sequência do documento:

> Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (Seduc, 2019, p. 20).

A autonomia é associada à mobilização de competências úteis para se resolver problemas de forma proveitosa para um "projeto de vida". Este, em acordo com o *Currículo Paulista* (2019), permitirá que os estudantes, a partir do desenvolvimento de habilidades que os torne autoconfiantes, persistentes e determinados, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las no "mundo do trabalho". A autonomia, aqui, parece contradizer o ideal kantiano, associado à saída dos sujeitos de um estado de menoridade: tem-se a pressuposição de um sujeito que incorpora o *nómos* de uma sociedade neoliberal para resolver por si próprio os problemas que esta lhe apresenta. Trata-se de um discurso pedagógico reativo: deve-se aprender a reagir às demandas do mercado.

Esta contradição se repõe ao longo dos *Fundamentos Pedagógicos* do *Currículo Paulista*, por exemplo, ao defender em diversas situações a relevância do "saber fazer": "O Currículo indica claramente o que os estudantes devem 'saber' (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer'" (2019, p. 34). "Saber fazer" é uma parte ínfima daquilo que abarcaria uma proposta de educação integral, orientada para a formação do sujeito em todas as suas dimensões. Se o compromisso assumido com a seleção de competências é orientado apenas para esta dimensão, tem-se, novamente, uma evidência da fragmentação mencionada. Ao passo que "saber fazer" é uma exigência do "mundo do trabalho", todos os esforços da educação devem voltar-se à este.

Em suma, as finalidades atribuídas à educação pelo *Currículo Paulista*, em uma leitura que se desdobra da reconstrução empírica do documento, apresentam-se de modo afinado à uma educação direcionada à manutenção do mercado. A formação, neste sentido, restringe-se à dimensão do "saber fazer", que inviabiliza que os sujeitos sejam formados em todas as suas dimensões. Esta finalidade expressa valores e interesses economicistas, que vinculam a educação, de maneira imediada, ao mercado. Dentro deste, o sujeito empreendedor de si, que possui capacidade de autonomia e autogerenciamento, que é flexível e se adapta facilmente às demandas que lhe são exigidas, é o sujeito bem formado.

Levando em conta os valores e interesses desvelados no *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)* e nos *Fundamentos Pedagógicos* do *Currículo Paulista*, é possível inferir que estes serão desdobrados no âmbito do modelo de ensino remoto emergencial adotado no Estado de São Paulo, tornando-se basilares à elaboração desta proposta remota, de maneira geral, e do *design* da plataforma do CMSP, em particular. Isto porque, segundo o *Documento orientador das atividades escolares não-presenciais* (Seduc, 2020), as premissas que orientarão as atividades escolares durante o período pandêmico pautar-se-ão em um "replanejamento" dos conteúdos abordados e dos meios utilizados até então. Logo, compreende-se que o modelo de ensino remoto não provocou uma mudança de direção das perspectivas valorativas adotadas até então, mas forneceu à elas uma nova roupagem – ou, nos termos desta pesquisa, um *design* outro.

Isto se evidencia no *Documento orientador das atividades escolares não-presenciais* (Seduc, 2020). Este documento foi homologado em março de 2020, tendo sido elaborado de forma emergencial devido ao contexto da pandemia. Em seu texto,

encontram-se as orientações para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o período de ensino remoto: desde informativos sobre as mudanças no calendário escolar, passando pelas possibilidades de adaptação dos conteúdos, chegando à caracterização do CMSP e apontando como este tornar-se-á uma mediação central para a manutenção da educação na rede durante o período de isolamento social.

Embora o título do documento utilize o termo "não presencial", já na apresentação destaca-se a relevância de seu oposto, o ensino presencial: "As atividades presenciais são primordiais para a aprendizagem dos estudantes. Tanto para seu desenvolvimento socioemocional [...] quanto para o desenvolvimento cognitivo" (2020, p. 10). Assume-se que a educação presencial, e mesmo a escola, são o *lócus* primordial da formação, tanto no aspecto social quanto no aspecto cognitivo. Isto será perdido no contexto da pandemia, e não se sabe se será recuperado de alguma forma durante o período de ensino remoto. Admite-se, diante disto, que é necessário fazer o possível para garantir uma aprendizagem de excelência. Compreende-se que o possível, neste contexto, tem seu limite na necessidade do isolamento social. E, tal como desvelado na análise dos documentos anteriores, a prerrogativa de uma aprendizagem de excelência se mantém em voga, bem como a dimensão valorativa que dela se depreende: ela é reposta como objeto de vantagem competitiva, que, durante o ERE, orientará os meios utilizados para alcançar tal fim.

Tais meios adquirem contornos específicos diante da contingência do isolamento social, como pontuado no *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais*: "[...] os prédios escolares funcionarão de forma diferenciada, sem atendimento presencial aos estudantes e com os professores em teletrabalho" (2020, p. 10). A espacialidade das relações, neste contexto, é deslocada para o ambiente virtual – considerando que o próprio documento utiliza o termo "teletrabalho" para caracterizar a mediação que será utilizada durante o ERE. O ambiente virtual não é uma espacialidade única; em outras palavras, o virtual se desdobra em uma série de "lugares" de aprendizagem: as páginas da web, as redes sociais, e as próprias vídeoaulas produzidas pelo CMSP. Tem-se uma espécie de desterritorialização formativa, que implica um tipo de relação pedagógica que rompe a fronteira entre o público e o privado.

Para a manutenção das relações pedagógicas no ambiente virtual, o documento aponta a necessidade de um "replanejamento" das atividades escolares. Replanejar não é, necessariamente, criar algo novo, mas sim adaptar as propostas didático-pedagógicas

traçadas anteriormente ao contexto da pandemia. Essa asserção indica, ainda, que o ERE não é um projeto baseado na ruptura entre o ensino presencial e o ensino não presencial: tem-se, aqui, a ideia de continuidade. A mudança da espacialidade não pode acontecer de maneira brusca; ela deve manter algo daquilo que fazia parte da escola. Por essa razão, o documento revela que estas relações virtuais serão mantidas com base nos mesmos valores indicados no *Plano Estratégico para a Educação*. No que diz respeito à abordagem dos conteúdos, o *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) destaca que será realizada uma seleção de habilidades prioritárias a serem desenvolvidas nas aulas durante o período de isolamento social. Estas fundamentam a preparação das vídeoaulas do CMSP, e reforçam a incorporação do *Currículo Paulista*, com seus valores e interesses, como parte do *design* da plataforma.

Até aqui, esse documento parece admitir que as condições de aprendizagem durante a pandemia são menos propícias – embora destaque que a excelência neste campo será mantida como horizonte. Mesmo neste contexto, a matriz curricular é mantida enquanto referência a ser seguida em um contexto de flexibilização da aprendizagem – e, justamente por essa razão, é necessário que exista um parâmetro para orientar e centralizar o trabalho pedagógico – qual seja, o Centro de Mídias da Educação de São Paulo e as vídeoaulas produzidas pela plataforma.

Ao caracterizar a plataforma, o documento afirma que esta é responsável por produzir e veicular "[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta e aplicativo de celular gratuito, que não desconta da internet do aparelho" (Seduc, 2020, p. 19). Ao indicar que as aulas serão ao vivo, o texto parece inferir que haverá certo espaço para o imprevisto, ou até mesmo para o improviso. No sentido desta leitura, o professor apresentador – nomeado de "docente-estúdio" – poderia apresentar-se da mesma forma com que se apresentaria em uma sala de aula, quando de suas aulas presenciais. Isto nos leva a crer, inicialmente, que as vídeoaulas do CMSP promovem uma tentativa de simular a experiência de uma aula presencial, que constituirá a base formativa de estudantes e professores durante a pandemia.

Chama atenção, também, a dimensão material mencionada no documento: a TV aberta e o celular são fundamentais para que se possa acompanhar a plataforma. É interessante que a televisão seja apontada como suporte central – um aparato que, do ponto de vista técnico da digitalização, encontra-se obsoleto frente aos diversos suportes utilizados na atualidade. O uso da televisão, ao menos em tese, parece implicar certa

preocupação em relação à carência material. O apoio, portanto, não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas se estende em direção ao suporte material.

Na sequência, o documento dá destaque para a forma com que os conteúdos serão organizados e por quem serão elaborados/cedidos:

> A conexão é ainda mais necessária no período em que vivemos, com as escolas sem aulas presenciais e os estudantes precisando das orientações dos professores. Nesse espaço, haverá aulas cuidadosamente elaboradas por professores e especialistas, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras. As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo site do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no Facebook e, ainda, pelos canais da TV aberta: TV Educação e TV Univesp (Seduc, 2020, p. 19).

O uso do termo "conexão" indica que, na ausência do ensino presencial, a dimensão virtual é o que dará suporte às relações de ensino e aprendizagem. Tais relações, neste trecho, denotam um sentido de dependência: os estudantes precisam dos professores. Estes não são descartados, como já apontado anteriormente, e continuam sendo essenciais ao processo formativo. No entanto, sua função, aqui, é de "orientar": e o que significa orientar, diante da mediação das vídeoaulas do CMSP? Se a proposta é que as aulas ao vivo sejam assistidas por toda a rede, professores e estudantes estariam equiparados na condição de espectadores da vídeoaula. Os professores, embora não sejam dispensáveis, parecem cumprir uma função secundária, delimitada pelo *design* da plataforma, restringindo-se ao papel de orientar os estudantes em seu acesso aos conteúdos do CMSP. No limite, poderíamos inferir que o projeto que fundamenta o *design* da plataforma transforma o professor em um ente que complementa o processo de ensino e aprendizagem levado à cabo pelas vídeoaulas.

Além disso, existe uma cisão no próprio processo de elaboração das vídeoaulas e da seleção de conteúdos, que, segundo o documento, é realizada por especialistas e por organizações parceiras (Seduc, 2020, p. 19). Sobre as organizações mencionadas, é relevante ressaltar que, segundo Filho e Santos (2021), a criação da plataforma do CMSP foi subvencionada por uma série de parcerias público-privadas, por exemplo, com o Grupo *IP.TV*, com plataformas educacionais como a *DragonLearn* e a *Explicaê*, e com grupos como a Kroton Educacional. Também foram mobilizadas para a dinâmica do ensino remoto emergencial na rede estadual paulista as gigantes multinacionais da tecnologia digital – *Amazon*, *Google* e *Microsoft* (ibdem, p. 10). Os autores inferem que as relações preferenciais da gestão paulista da educação, durante a pandemia,

acentuaram as amarras da escola pública com setores que concebem a educação como um serviço, e não mais como um direito fundamental. Nesta mesma direção, Furtado Filho (2022) identifica o vínculo entre a proposta do CMSP e as *Big Techs*. O autor aponta que o alinhamento explícito do governo do Estado de São Paulo à lógica neoliberal transforma a oferta da educação em um grande negócio para as grandes empresas de tecnologia. É neste sentido que a parceria com empresas como a *Google* e a *Microsoft* representariam para a educação uma dinâmica estritamente empresarial.

Em linhas gerais, a reconstrução empírica do *Documento Orientador das atividades escolares não-presenciais* (2020) indica que o projeto do CMSP, enunciado em seu texto, consiste em uma tentativa de simulação das relações pedagógicas, utilizando, para tanto, os recursos e as mediações características do meio televisivo. A escolha pela produção televisiva, operacionalizada em estúdios, facilita a produção de materiais padronizados em larga escala. É cabível questionar em que medida esta escolha fomenta um processo de massificação afinado à valores e interesses outros que não aqueles vinculados à formação. Neste sentido, os valores e interesses corporificados no projeto da plataforma são condizentes com aqueles desvelados a partir da reconstrução do *Plano Estratégico para a Educação* e dos *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista*.

4. Considerações finais

A interpretação do *design* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo não deve se restringir a um tipo de análise que toma como referência unicamente os materiais didáticos produzidos por esta plataforma, uma vez que a própria acepção de *design* nos leva à compreendê-lo como um projeto demarcado por múltiplas mediações. Estas mediações, por sua vez, revelam os valores, interesses e normas peculiares à racionalidade que o ampara. Por conseguinte, a normatividade que subsidia a criação da plataforma torna-se representativa ao constituir-se como palimpsesto que, quando desvelado, evidencia as dimensões formativa e política resguardadas neste projeto.

Os documentos normativos tomados como objeto de interpretação revelam que o projeto do CMSP carrega consigo interesses e valores que atribuem à educação uma finalidade mercantil, uma vez que esta é compreendida como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente aos organismos internacionais. Para tanto, falseia-se o ideal de formação integral, restringindo a

educação à dimensão do "saber fazer", sendo este direcionado à tornar os sujeitos competentes para atuarem no mercado de trabalho de maneira flexível e adaptada.

Tais valores e interesses não são uma novidade na política educacional operacionalizada no Estado de São Paulo. Já na década de 1990 instituiu-se nesta rede uma série de ações governamentais afinadas ao aproveitamento econômico – por exemplo, o *Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*/SARESP (1996), modelo de avaliação em larga escala difundido pela OCDE e pelo Banco Mundial, e o programa *Escola de Cara Nova* (1995), que traduziu os objetivos educacionais para o formato das competências e habilidades. Em linhas gerais, tais ações são coniventes com a progressiva privatização dos processos educativos, adequando-os à uma racionalidade empresarial orientada pelo gerenciamento competitivo, pela eficiência associada à produtividade e pela produção de capital humano, que, dentro desta racionalidade, representam o caminho para uma suposta ampliação da "qualidade" da dimensão educativa.

No que diz respeito ao Centro de Mídias da Educação de São Paulo, de modo particular, compreende-se que tais valores e interesses ganham alguns contornos específicos. Como discutido a partir da interpretação do *Documento orientador das atividades escolares não presenciais* (2020), seu projeto se concretiza em decorrência da contingência do período pandêmico – embora propostas deste tipo viessem sendo incentivadas já no *Plano Estratégico para a Educação* (2019). Na esteira das políticas educacionais operacionalizadas no Estado de São Paulo, a proposta do CMSP agrega em seu *design* valores e interesses que atribuem à educação uma finalidade mercantil, endossada e subsidiada pela iniciativa privada – especialmente pelas *Big Techs* – e que é amparada pela massificação característica do meio televisivo. Com este, tem-se a veiculação de vídeoaulas produzidas de forma padronizada e veiculadas em larga escala para toda a rede de ensino. A adesão à este meio, por seu caráter, imprime à relação pedagógica padrões exógenos à dimensão escolar, e, ainda, bloqueia a possibilidade de que professores e estudantes estabeleçam relações dialógicas e orgânicas – uma vez que, aos professores, é relegado um papel secundário e pouco autônomo frente ao material produzido pela plataforma.

O que há de novo, aqui, é o fato de que o *design* da plataforma do CMSP foi elaborado em função da contingência da pandemia, e esta, por si só, justificou medidas extraordinárias para a garantia da continuidade dos processos educativos. Tais medidas, orientadas pelas regulamentações que definem a flexibilização quase completa do

ensino e da aprendizagem e das mediações didáticas tradicionalmente colocadas em prática na cena pedagógica, implicam uma centralidade do meio – no presente caso, do meio televisivo e digital, considerando a exibição das vídeoaulas também pelo aplicativo criado pela Secretaria de Educação. Esta centralidade nos permite entrever o controle do processo pedagógico exercido através do *design* escolhido para a plataforma, e, por extensão, dos valores e interesses nele implícitos. Diante do controle, é ínfimo o espaço deixado entreaberto para o exercício do contraditório, para questionamentos e para a participação dos agentes do processo educativo no debate em torno de outros *designs* possíveis. Desta forma, progride, através do modelo de ensino remoto emergencial implementado na rede, o projeto educacional privatista já operacionalizado no Estado de São Paulo.

Referências

ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FEENBERG, A. **La enseñanza 'online' y las opciones de la Modernidad**. Pensamiento Digital: Humanidades y Tecnologias de la Información, 2004, p. 115-133.

_____. **Teoria Crítica da Tecnologia**. In: Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. Recuperado de https://bit.ly/2lkDm6o, 2004.

_____. **Racionalização subversiva:** tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R.T. (Org.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

FILATRO, A., PICONEZ, S. (2008). **Contribuições do design instrucional e do Learning Design para a organização do trabalho pedagógico**. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 4, pp. 81-88, Santiago de Chile.

FILHO, C. B.G.; SANTOS, J.B. **Pandemia: janela de oportunidade de privatização na educação básica do Estado de São Paulo**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 32, 2021

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

FURTADO FILHO, V.S. **A educação pública paulista frente ao "capitalismo de vigilância" em tempos de pandemia**. Revista Com Censo #28 • volume 9 • número 1 • março 2022

GONÇALVES, K.O.; LIMA, R.I. **Formação continuada e percepções dos docentes de matemática no contexto pandêmico**. RECIMA21 -REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR, v.4, n.1, 2023

MATHIAS, GUILHERME A. **PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA**: A visão dos professores do estado de São Paulo sobre o uso do Centro de Mídias nos anos de 2020 e 2021 / Guilherme Augusto Mathias. – 2023. – 53f (Trabalho de Conclusão de Curso).

MELO, L.M.; RIZI, E.G. As ações e omissões da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para garantia do direito à educação em meio à pandemia de COVID-19. In: VALENTIN, A.; MOUNTIAN, A. G.; VAZ, J. C.; PERES, U. D.; URQUIDI, V. G. F. D. (org.). **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. São Paulo: Edições EACH, 2022. 1 ebook. DOI 10.11606/9786588503225.
MILL, D. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (Tese de Doutorado).
SANTOS, P.K.; ARAKAKI, E.H.; RAMOS, F.N.; JULIASZ, P.C. **O território, o lugar e a paisagem no ensino de geografia**: uma análise de aula do centro de mídias de São Paulo. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD3_SA101_ID2329_18112021130605.pdf Acesso em 28/10/2023.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais** (2020).
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico (2019-2022): Educação para o século XXI**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.
VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. **Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação**. Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010, p. 305-326.
VILELA, R. A. T. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann**. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

- Artigo submetido à Revista Educar em Revista, da Universidade Federal do Paraná (ISSN: 1984-0411, QUALIS: A2)

Status da submissão: em avaliação (submetido em julho/2024)

Cópia do manuscrito:

SOFRIMENTO PSÍQUICO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS E ALEMÃES[26]

PSYCHIC SUFFERING AND EMERGENCY REMOTE TEACHING: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FORMATION PROCESSES OF BRAZILIAN AND GERMAN UNIVERSITY STUDENTS

Resumo
A vertiginosa propagação do coronavírus demandou ações de natureza emergencial em diversos segmentos da educação, sendo um deles o Ensino Superior. Com a eclosão da pandemia, instituições de diferentes países utilizaram as tecnologias digitais da comunicação, por meio do

26 Financiamento: XXXX

ensino remoto emergencial (ERE), como suporte para a continuidade dos processos formativos. Tomando como objeto este cenário, o presente artigo visa apresentar parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo consistiu na elaboração de um diagnóstico intercontinental dos desafios ensejados pelo ERE. A partir de um estudo comparativo dos processos formativos de estudantes de Pedagogia e Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha, objetivou-se compreender, de modo específico, as dimensões da relação entre professores e alunos, do sofrimento psíquico e da cidadania digital. Tomando como foco os resultados concernentes ao eixo que versa sobre o sofrimento psíquico experimentado pelos estudantes, discutiremos a forma como o estresse, a ansiedade e a depressão se manifestaram enquanto sintomatologia durante o período do ERE. Concui-se que a promoção de políticas públicas que visem mitigar o sofrimento psíquico de estudantes em situações emergenciais devem assumir institucionalmente a preocupação com a gestão do tempo diante dos aparelhos eletrônicos.
Palavras-chave: ensino remoto emergencial; sofrimento psíquico; estudo comparativo; políticas públicas.

Abstract
The spread of the corona virus required emergency actions in several segments of education, one of them being Higher Education. With the outbreak of the pandemic, institutions from different countries used digital communication technologies, through emergency remote teaching (ERE), to support the continuity of formation processes. Taking this scenario as its object, this article aims to present part of the results of a research whose objective was to prepare an intercontinental diagnosis of the challenges posed by the ERE. Based on a comparative study of the formation processes of Pedagogy and Computer Science students from Brazil and Germany, the objective was to specifically understand the dimensions of the relationship between teachers and students, psychological suffering and digital citizenship. Focusing on the results concerning the axis that deals with the psychological suffering experienced by students, we will discuss the way in which stress, anxiety and depression manifested themselves as symptoms during the ERE period. It is concluded that the promotion of public policies that aim to mitigate the psychological suffering of students in emergency situations must institutionally assume the concern with time management when using electronic devices.
Key-words: emergency remote teaching; psychological suffering; comparative research; public policies.

Introdução

Com a eclosão e disseminação da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino superior de diferentes países utilizaram as tecnologias digitais de comunicação, por meio do ensino remoto emergencial (ERE), como suporte para a continuidade dos processos formativos, sobretudo ao longo do período de confinamento social indicado como medida protetiva pela OMS. Apresentaremos, neste artigo, os resultados da pesquisa intitulada XXXX, realizada com o objetivo de auxiliar na elaboração de um diagnóstico intercontinental acerca dos desafios que o ERE ensejou, em termos de potenciais a serem empregados na educação formal e de suas possíveis consequências formativas. A investigação teve em vista subsidiar a elaboração de políticas públicas na área educacional em casos de novas ocorrências semelhantes, com o intuito de precaver e/ou de mitigar situações futuras.

Tendo em vista o severo impacto sociocultural provocado pelo período pandêmico, fez-se necessário uma análise cuidadosa acerca da atuação das instituições de ensino superior e das práticas dos agentes educacionais envolvidos nos processos remotos de ensino e aprendizagem, dos níveis de sofrimento psíquico apontados pelos estudantes, e, por fim, das consequências éticas e políticas inerentes aos processos formativos em diferentes contextos. Deste modo, alinhado à agenda de pesquisas induzidas pela ONU (*United Nation Research Rondmap for the COVID-19 Recovery*), direcionada à compreensão acerca das consequências da pandemia no plano educacional, buscou-se investigar através da aplicação de uma escala de tipo Likert, e de entrevitas semiestruturadas, as percepções sobre os processos formativos de estudantes universitários brasileiros e alemães, dos cursos de Pedagogia e de Ciências da Computação de ambos os países, durante a vigência do ERE.

A pesquisa foi constituída por três eixos de investigação: relação professor-aluno; sofrimento psíquico; e cidadania digital. Exporemos neste artigo uma parcela dos resultados concernentes ao eixo que versa sobre o sofrimento psíquico experimentado pelos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciência da Computação de ambos os países.

A pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, realizada no período de 2022 a 2024. Na primeira fase os/as estudantes brasileiros/as e alemães de duas universidades públicas – Universidade Federal de São Carlos-SP e *Goethe Universität*/Frankfurt am Main – foram convidados a expressar sua concordância e discordância conforme a extensão de suas percepções acerca de asserções referentes aos 3 eixos da pesquisa, os quais integraram uma escala de tipo Likert de cinco pontos, composta por 30 itens. Os itens referentes ao eixo sofrimento psíquico foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Itens da Escala Likert referentes ao eixo sofrimento psíquico

Item 5: Durante o ensino remoto, a sobrecarga de atividades do curso me esgotou.
Item 10: Durante o ensino remoto, a pandemia e o isolamento social fizeram com que eu me sentisse insegura/o sobre o prosseguimento nos estudos e o futuro profissional.
Item 14: Eu tive problemas de ansiedade diante das demandas feitas pelos professores durante o ensino remoto.
Item 21: Durante o ensino remoto, me senti deprimida/o em função da ausência de sensibilidade de alguns professores frente aos problemas que tive.
Item 23: Durante o ensino a distância, o acesso ininterrupto a links e informações na internet dificultou minha concentração nas atividades do curso.

Item 24: Senti um mal-estar durante o período de ensino remoto porque não pude interagir presencialmente com colegas e professores.
Item 29: Durante o período de ensino remoto, me senti deprimido/a e/ou ansioso/a quando não pude estar conectado/a à Internet.

Fonte: elaboração dos autores

O tamanho da amostra de estudantes que participaram da pesquisa foi calculado a partir do tamanho da população, fixando-se a confiança em 95% e um intervalo de 2% para mais ou para menos, para representar os valores da população a partir da amostra. A meta estatística consistia em obter 35 respostas de estudantes do curso de Ciência da Computação no Brasil, 33 respostas de estudantes do curso de Pedagogia no Brasil, e para os cursos na Alemanha, 46 estudantes para Ciência da Computação e 42 de Pedagogia. A amostra obtida foi de 169 respondentes, com a seguinte distribuição: 46 estudantes de Ciências da Computação no Brasil; 13 estudantes de Ciência da Computação na Alemanha; 61 estudantes de Pedagogia no Brasil; e 46 estudantes de Pedagogia na Alemanha. A categorização dos dados referentes ao sofrimento psíquico foi organizada da seguinte forma:

Quadro 2 - Subescala sofrimento psíquico: categorias e itens

SUBSCALA	CATEGORIA	ITENS
2A	Estresse	5, 10, 24
2B	Ansiedade	14, 23, 29
2C	Depressão	21, 24,29

Fonte: elaboração dos autores

Na fase subsequente às análises estatísticas das respostas obtidas em relação aos grupos de ambos os países, 8 estudantes alemães e 8 estudantes brasileiros dos cursos em questão foram convidados a participarem de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de aprofundar qualitativamente a investigação proposta. Neste sentido, o roteiro das entrevistas, no que tange ao eixo sofrimento psíquico, pautou-se em questões que contemplassem as três categorias mencionadas. Todos os instrumentos de pesquisa utilizados foram submetidos ao Conselho de Ética em Pesquisa27. Para análise dos conjuntos dos relatos procedentes das entrevistas adotou-se o aporte metodológico denominado Hermenêutica Objetiva (Wernet, 2006); trata-se de um procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa empírico-qualitativa orientado à reconstrução de objetos imanentes às práticas cotidianas, sobretudo educacionais, carentes de interpretação.

27 CAAE: 61125622.4.0000.5504

As manifestações do sofrimento psíquico: estresse, ansiedade e depressão

Os dados quantitativos obtidos em ambos os países por meio da subescala **estresse** apontaram que os estudantes dos quatro cursos se estressaram em larga medida durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico, muito embora se possa afirmar que os agentes estressores variem de acordo com questões socioculturais, econômicas, políticas, e, também, climáticas próprias a cada um dos países. Os dados quantitativos também apontaram que os estudantes brasileiros e alemães dos Cursos de Pedagogia se estressaram em maior medida que os estudantes brasileiros e alemães dos cursos de Ciência da Computação em seus respectivos países.

Com relação ao item 5 da subescala estresse, por exemplo, observa-se que a relação entre sobrecarga de atividades acadêmicas demandadas pelos respectivos cursos, e, o consequente esgotamento, denota, entre outras coisas, o grau de resiliência dos estudantes em relação aos agentes estressores multifatoriais próprios a cada país. De outra parte, não resta dúvida de que as medidas protetivas vigentes no período pandêmico, exigiram muito mais deles em relação ao atual estágio de adaptação dessa geração aos aparatos eletrônicos e aos ambientes virtuais.

Pode-se afirmar ainda que, para os estudantes de Pedagogia brasileiros, fatores socioeconômicos, e também políticos, ganharam relevância na qualidade de agentes estressores. E que tais agentes se intensificaram, em ambos os países, devido a certas exigências acadêmicas a serem realizadas pelos estudantes, tais como os estágios supervisionados em diversos níveis da Educação Básica.

São eloquentes os relatos das estudantes de Pedagogia brasileiras no que tange aos fatores socioeconômicos, e também políticos, como agentes estressores. Uma delas comentou, em tom de desabafo, durante sua entrevista: *a gente que tem comércio, que é pequeno, comércio de bairro, a gente ficou... meu Deus, e agora? A gente não vai ter o que comer semana que vem*. Já outra entrevistada enfatizou o estresse sofrido devido à situação de aguda polarização política instalada no Brasil durante o período pandêmico:

> *Tomando muito chá de camomila, respirando fundo para não surtar. Mas eu acompanhei, eu acompanhava, mas também tinha hora que eu dava um passo pra trás, e falava: gente, eu vou ficar, daqui a pouco..., eu vou parar no hospital de estresse, porque nossa! me deixava muito, muito nervosa essa situação toda. (...) Parece que, gente, será que eu estou louca ou ninguém tá enxergando o que eu estou vendo? (...) Acho que também pelo meu núcleo familiar. Tudo. Então, nossa, foi muito desgastante.*

Quanto aos estudantes alemães do curso de Pedagogia, por sua vez, os fatores estressores aparecem nos relatos dos entrevistados em termos da privação da liberdade pessoal, da perda das oportunidades favorecidas pela ambiência universitária, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de novas relações interpessoais, e da descontinuidade dos *hobbies* praticados. Devemos considerar ainda como agente estressor o fator climático na Alemanha durante o longo semestre pandêmico de inverno. A esse respeito, são ilustrativos os depoimentos das estudantes do curso de Pedagogia alemão. Uma das entrevistadas relatou que:

> *[...] em algum momento, ficou tão intenso que você não tinha permissão para sair à noite, acho que depois das nove horas, e você quase não tinha mais permissão para se encontrar com amigos. Então, se você pensar agora, é uma loucura que sua qualidade de vida fosse limitada, mesmo como pessoa privada (...).*

Outra entrevistada enfatizou as dificuldades que teve em praticar os seus *hobbies* costumeiros:

> *Eu sou uma pessoa que faz muito esporte e trabalho voluntário no tempo livre, (...) eu também sou muito ativa em uma associação carnavalesca; sim, e isso foi apenas patético, que tudo isso tenha desaparecido, porque eu, então, como todas as pessoas de lá - eu tinha ali o meu círculo de amigos, e, então, não se via mais nenhum deles (...).*

No entanto, é preciso considerar que os fatores socioeconômicos, e, também, políticos, se expressaram de maneira diversa nos dois países. Na Alemanha há uma presença maior e mais bem estruturada do Estado no que diz respeito às condições de permanência estudantil, em que pese os estudantes alemães terem que pagar uma taxa anual à Universidade. Também a condução política referente aos cuidados da saúde pública durante o período pandêmico naquele país foi radicalmente distinta quando comparado a do Brasil. Não por acaso um dos estudantes brasileiros do curso de Ciência da Computação, preocupado com a condução governamental da saúde pública, relatou sua participação nas manifestações que ocorreram durante o período pandêmico: *saí bem pouco de casa nessa época, e foi só. Eu estava bem, bem nervoso com tudo. Então eu saía só para coisas básicas e para os vestibulares, essas coisas, e, algumas vezes, para manifestações também*.

Em que pese a maior presença do Estado junto à sociedade alemã no que tange às condições de permanência estudantil, vale destacar as dificuldades que atingem as populações de imigrantes no continente europeu. Um dos entrevistados, filho de uma família de imigrantes, relatou em sua entrevista sobre as dificuldades econômicas que sentiu para se manter no curso

de Ciência da Computação, e também, sobre as discriminações que sofreu em seu trabalho num posto público de vacinação durante o período pandêmico.

Já no que diz respeito à insegurança quanto ao prosseguimento dos estudos e, consequentemente, ao futuro profissional durante o período pandêmico é possível afirmar que os estudantes de Pedagogia do Brasil28 sentiram-se inseguros em maior medida em relação ao futuro profissional do que os estudantes de Pedagogia da Alemanha. Não obstante, não há como desconsiderar que os números indicados pelos estudantes alemães do curso de Pedagogia também apontam para níveis de sofrimento significativos. E, ainda, que a percepção para os estudantes de ambos os países quanto ao futuro profissional da docência, devido a crescente intrusão dos meios tecnológicos no âmbito pedagógico, produza um maior impacto nos cursos das Humanidades, particularmente nas licenciaturas. O que não é o caso quando se considera a promissora ampliação de mercado para os cursos tecnológicos.

No curso de Ciência da Computação, no Brasil 45% dos discentes concordaram total e parcialmente com a asserção segundo a qual se sentiram inseguros em relação ao prosseguimento do curso e ao futuro profissional, ao passo que, entre os estudantes da Alemanha, apenas 30% concordou com a afirmação. Chama a atenção o alto índice de discordância total por parte dos estudantes alemães, que chegou a 70%.

Quanto ao desconforto sentido pelos estudantes durante a vigência do ensino remoto no período pandêmico por estarem privados da interação presencial com os seus professores e colegas, o grau de concordância obtido entre os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia foi de 75%, enquanto os estudantes deste mesmo curso da Alemanha apresentaram 50% de concordância. E, entre os estudantes de Ciência da Computação, houve uma concordância de aproximadamente 50% entre os estudantes brasileiros, ao passo que este número decresce para 40% entre os respondentes da Alemanha.

Este resultado expressa o reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito pedagógico por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados entre os estudantes do curso de Ciência da Computação, como determinante de um possível mal-estar psicológico. De outra parte, aponta para diferenças culturais entre os dois países, sobretudo a bem demarcada distinção entre as esferas pública e privada na Alemanha. Os estudantes alemães tendem a esperar de seus professores e colegas,

---

28 Sobre o tema ver também a persquisa desenvolvida por CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. (About) experiences, mental health and coping the pandemic of university students in socio-economic vulnerability. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e288101421955, 2021. DOI: 10.33448/rsd-vlüi14.21955. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21955 Acesso em: 12 mar.2022.

apenas atitudes circunscritas ao âmbito da formação profissional *stricto-senso*. Já atitudes acompanhadas de maior carga de cumplicidade afetiva e/ou emotiva permanecem reservadas às relações interpessoais travadas no âmbito privado.

Em relação à subescala **ansiedade**, observou-se que os estudantes brasileiros de ambos os cursos apresentaram alto grau de concordância total e parcial com os item destinados à metrificação desse sintoma. Este resultado difere em larga medida daquele obtido junto aos discentes alemães de ambos os cursos. Ao se referir à sua experiência universitária em meio a pandemia, uma estudante brasileira de Pedagogia mencionou: *Foi bem traumático e me causou até um pouco de ansiedade sem eu saber o que era ansiedade, sem ter consciência, de fato, do que é que eu estava sentindo; foi super traumático.* A entrevistada afirma que teve *medo de viver e de morrer: a gente tinha medo de tudo*. E, um dos entrevistados brasileiros do curso de Ciência da Computação mencionou ter chegado a procurar um profissional de psicologia para aliviar-se do seu mal-estar associado à ansiedade, e também ao pânico que experimentou naquele período: *Além do medo, a preocupação excessiva. Eu acho que eu desenvolvi muito a ansiedade e me confundi bastante na época do... Foi a primeira vez também que eu tive crise do pânico, então acho que foi uma experiência horrível.*

Diferentemente dos resultados obtidos junto aos estudantes no Brasil, os estudantes alemães não relataram nas entrevistas sintomas significativos de ansiedade. Não obstante salta à vista a forte correlação positiva (0,65) decorrente da aproximação entre os itens 5 e 23 da subscala, na qual os estudantes alemães de Ciências da Computação, ao excetuarem de responsabilidade os seus professores, admitem que se esgotaram com as demandas do curso, e, concomitantemente, que o acesso ininterrupto à links prejudicou a concentração durante o seu aprendizado. Também na correlação entre os itens 14 e 23, o forte indicador positivo (0,70) entre os alunos deste curso indica que, apesar das cobranças feitas por seus professores durante o ensino remoto, houve uma compreensão significativa do que se convencionou denominar de "multitarefa" como uma possível fonte de sofrimento psíquico. Não por acaso, 57% dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha concordaram total e parcialmente com o item que versa sobre a dificuldade de concentração decorrente do acesso ininterrupto a links e informações na internet.

Enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve alto grau de concordância em relação ao fato de terem se sentido deprimidos/as e/ou ansiosos/as quando não puderam estar conectados à internet (aproximadamente 67%), na Alemanha este índice decresceu para 50% entre os estudantes daquele curso. Embora a diferença quantitativa entre os cursos dos dois países seja significativa – especialmente quando observamos os índices de discordância (18% entre os discentes brasileiros e 37% entre os discentes alemães) –, demonstrando que os estudantes de Pedagogia do Brasil sofreram em maior medida do que os estudantes de

Pedagogia da Alemanha, há que se considerar que uma parcela expressiva dos últimos também concordou com a assertiva do item.

O mesmo não ocorreu com os estudantes de Ciência da Computação: enquanto 65% dos estudantes brasileiros afirmaram ter se sentido deprimidos ou ansiosos quando não puderam estar conectados à internet, apenas 15% dos estudantes alemães concordaram com o item. Aqui também o grau de discordância total e parcial entre estes chama a atenção (70%).

Observa-se que na Alemanha, os estudantes de Ciência da Computação não assumiram a utilização de dispositivos eletrônicos por inúmeras horas como causa de estresse ou de ansiedade. No Brasil, contrariamente, um dos estudantes entrevistado relatou sobre o seu esgotamento, culminando em um *burnout*. A princípio, os estudantes alemães pareceram estar mais cientes dos problemas psicológicos, e também políticos (em alguns casos), que advêm do hábito da utilização excessiva dos dispositivos eletrônicos.

De outra parte, há de se considerar que eles integram um percurso acadêmico e cultural que estimula esse hábito como uma "competência" profissional. Apesar de não assumirem a utilização destes dispositivos por muitas horas como causa de estresse, eles também relataram pronunciados sinais de **depressão** de diferentes maneiras. Um estudante alemão do curso de Ciência da Computação afirmou que sua depressão esteve associada ao estresse durante aquele período.

A esse respeito, devemos considerar que, segundo Dardot e Laval (2016), o tipo de racionalidade hegemônica nas atuais sociedades de mercado significa que questões como saúde, educação, lazer, empregabilidade e reforma convergem para uma "visão contabilística do capital que cada indivíduo acumularia e geraria ao longo da sua vida":

> São estes os aspectos cruciais de um projeto de vida, que, desde cedo, passa a ser função da educação fazer prosperar: esse trabalho político e ético de responsabilização está associado a numerosas formas de 'privatização' da conduta, já que a vida se apresenta somente como resultado de escolhas individuais. O obeso, o delinquente ou o mau aluno são responsáveis por sua sorte (2016, p. 230).

Portanto, sintomas como ansiedade, depressão e estresse, os quais figuram no DSM-5 apenas como "transtornos", resultam do processo de subjetivação individual conforme esse novo tipo de racionalidade. É por isso que o acesso a links pôde ser identificado pelos estudantes ora como um fator que produz ansiedade, ora como um fator que produz estresse. No item referente à ansiedade e/ou depressão sentida por não poder estar conectado à internet durante o ensino remoto, houve um baixo índice de concordância total e parcial por parte dos estudantes de Ciência da Computação da Alemanha (aproximadamente 15%), e um alto índice obtido junto aos estudantes do curso de Pedagogia, em que 50% dos entrevistados concordaram

total e parcialmente que se sentiram ansiosos ou deprimidos quando não puderam estar conectados à internet.

Devemos considerar que, costumeiramente, o acesso ininterrupto a links e informações pode não apenas reforçar, ao menos em alguns casos, mais a produção de estresse, do que da própria ansiedade. Porém, em outros casos, pode também converter o estresse, associado ou não à ansiedade, em depressão. Mais uma vez, Dardot e Laval esclarecem-nos que a racionalidade hegemônica atual, ao acentuar decisivamente a responsabilidade exclusiva dos indivíduos pelo destino das suas vidas do ponto de vista moral, o faz afetando a sua economia psíquica. Isto ocorre na medida em que tal racionalidade remodela todas as instituições sociais – da família às organizações e instituições de ensino –, convertendo-as em "empresas".

Ainda segundo estes autores, a transformação de instituições em empresas tenderia a levar a uma indefinição de papéis, que antes eram relativamente estáveis; e, consequentemente, das normas e regras que regem os roteiros que norteiam as posições sociais em que os sujeitos se encontram a cada momento. No caso específico da Alemanha, esta tendência descrita por Dardot e Laval adquire contornos específicos devido aos cânones culturais próprios daquele país. Pudemos constatar como os estudantes alemães, em geral, estabelecem uma demarcação clara entre a vida pública e a privada, a ponto de não esperarem de seus professores nada além do que é exigido para a formação universitária.

Contudo, se vistas de uma perspectiva histórica e existencial, as sociedades de mercado contemporâneas aparecem agora como um mundo ilimitado diante dos olhos de um sujeito flutuante, e aparentemente livre. Devemos lembrar que vários estudantes alemães entrevistados defenderam, zelosamente, as suas liberdades individuais durante o período pandêmico, argumentando que as medidas protetivas impostas pelo Estado de acordo com as diretrizes da OMS lhes pareciam excessivas; uma das entrevistadas, ao se referir a estas durante o período pandêmico, utilizou o termo *patético*. A contrapartida deste estado de coisas, como argumentaram Dardot e Laval a partir do psicanalista C. Melman, consiste em entregar esses sujeitos às referências puramente imaginárias veiculadas pelo setor publicitário: as propagandas efêmeras e sedutoras que embalam os modelos de sucesso via consumo.

Por outro lado, a obstrução de quaisquer manifestações espontâneas por parte de sujeitos plenamente socializados pela instrumentalização dos afetos segundo as novas retóricas ligadas às estratégias econômicas orientadas ao mercado, tende a corroer as relações interpessoais, pervertendo-as em grande medida. Assim, qualquer "fracasso" no culto à performance, constituído por uma série de manipulações realizadas por esses sujeitos ávidos de gozo, poderá resultar em depressão. Se a ansiedade pode ser vista, pelo menos neste contexto, como a necessidade incessante do sujeito de atravessar quaisquer relações objetais em busca de um prazer imediato ou de curtíssimo prazo, a depressão, por sua vez, apareceria como sua

contraface: como a incapacidade do sujeito de estabelecer quaisquer relações objetais minimamente estáveis e consistentes.

Porém, mesmo na perspectiva do culto ao desempenho exigido pela sociedade atual, e introjetado pelos indivíduos que a compõem, a depressão também pode estar associada ao estresse como uma forma específica de autofadiga. Neste caso, o insucesso decorreria da obrigação compulsória de se manter atualizado, da assunção permanente de riscos, da autoexigência de uma valorização infinita de si mesmo como "capital humano". De qualquer forma, a depressão apareceria, desta vez, como o índice de uma espécie de choque do sujeito supersaturado de si mesmo. Nesse sentido, é eloquente o depoimento de um estudante de Ciência da Computação da Alemanha após relatar sua depressão: *Eu coloco muita pressão sobre mim mesmo*. Nesta mesma direção, outra estudante do curso de Pedagogia do Brasil, relatou: *eu sempre me cobrei demais, mas na pandemia acho que foi um pouco acima do normal. (...) E acho que foi esse excesso de cobrança que se deu aí. E aí, depois, eu comecei a ficar mal com essas situações.*

Os resultados obtidos por meio da subescala **depressão** a partir das respostas dos discentes dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha, em referência ao item que aborda o sentimento de depressão devido à falta de sensibilidade de professores em relação aos problemas que tiveram durante a pandemia, indicaram, em termos quantitativos, certa discrepância: ao passo que entre os discentes brasileiros houve 50% de concordância com o item, entre os discentes alemães este número foi de 25%. Estes dados indicam que, para os discentes de Pedagogia do Brasil, e, em menor medida para os estudantes alemães, a qualidade das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à empatia (ou a falta de) por parte dos professores diante dos problemas que tiveram no período pandêmico, foi um fator contributivo para o arrefecimento ou aprofundamento do sofrimento psíquico.

A discrepância entre os dados revelados pelos estudantes de Ciência da Computação do Brasil e da Alemanha foi ainda mais expressiva: enquanto entre os estudantes de Ciência da Computação brasileiros houve concordância de aproximadamente 40%, entre os estudantes alemães este número foi de apenas 0,5%. Cabe destacar que, entre estes, não houve nenhum respondente indicando concordar totalmente com o item, e o grau de discordância parcial e total foi de aproximadamente 65%.

Considerando estes resultados, é possível afirmar que, de um ponto de vista quantitativo, os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se deprimidos em menor medida que os estudantes de ambos os cursos no Brasil. Embora o uso do termo "depressão" seja indicador de sofrimento psíquico, o item da subescala se refere à qualidade das relações pedagógicas, e, no limite, à forma com que a qualidade da relação entre professores e estudantes impactou a saúde mental dos últimos. E, nesse sentido, a significativa discrepância entre os dados do Brasil e da Alemanha pareceu indicar, uma vez

mais, a diferença no que tange à percepção da relação pedagógica instituída histórica e culturalmente em ambos os países, tal como já mencionado. As entrevistas corroboraram essa hipótese.

No que diz respeito à privação da presencialidade nas relações interpessoais, particularmente no tocante à relação com colegas e professores, os dados dos cursos de Pedagogia do Brasil e da Alemanha apontaram um grau considerável de concordância: 67% e 50%, respectivamente. Já para o curso de Ciência da Computação de ambos os países, obteve-se um resultado bastante próximo: enquanto 48% dos estudantes do Brasil afirmaram terem se desconfortado pela privação das relações presenciais com colegas e professores, entre os estudantes da Alemanha aproximadamente 40% afirmaram o mesmo.

Conclui-se que, não apenas os estudantes brasileiros do curso de Pedagogia desconfortaram-se em maior medida do que seus colegas alemães de ambos os cursos, com também se destaca o elevado grau de desconforto acusado pelos primeiros considerando-se que a discordância, total e parcial, em relação ao item foi de apenas 18%. Os resultados indicados nesse item também reforçam outros obtidos anteriormente por meio da subescala. Isto no sentido de uma maior identificação/reconhecimento quanto à relevância do fator humano no âmbito acadêmico por parte dos estudantes brasileiros e alemães de Pedagogia, se comparado aos resultados indicados pelos estudantes do curso de Ciência da Computação de ambos os países, como fator determinante de um mal-estar psicológico.

Deve ser destacado ainda que a relevância da presencialidade na ambiência universitária foi percebida, sobretudo pelos estudantes dos cursos de Pedagogia no Brasil, e, em menor medida, também pelos estudantes alemães, associada à qualidade dessas relações. Nesse sentido, uma das entrevistadas brasileiras relatou que a flexibilidade e a compreensão por parte de seus professores durante o ensino remoto foram decisivas para o seu equilíbrio emocional. Ela mencionou um episódio em que o professor foi flexível em relação ao prazo de entrega de trabalhos, e se ocupou efetivamente de sua aprendizagem:

> *Tem professor que fez isso de poder entregar depois. "O objetivo principal é saber se você aprendeu" (escreveu o professor). E aí, isso me deu um conforto muito grande nessa disciplina, porque depois eu senti, assim, eu me dediquei a tarde inteira, a noite inteira. E aí eu entendi, de fato, do que a disciplina estava falando, sabe? Então, eu aprendi, de fato, com aqueles dois dias ali, dedicada, por causa de uma frase que ele escreveu no e-mail: "eu quero saber se você aprendeu, a data não é importante".*

Também foi possível concluir que, no que diz respeito à ausência da interação presencial na universidade como um possível agente desencadeador de sofrimento psíquico, os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Alemanha indicaram ter sofrido em maior medida

quando comparados aos resultados obtidos junto aos estudantes dos cursos de Ciência da Computação de ambos os países. De outra parte, a percepção geral dos estudantes quanto à ausência da presencialidade na vigência do ERE também diferiu, se tomada em conjunto com as entrevistas realizadas em ambos os países. No Brasil, esta ausência foi sentida nas relações pedagógicas, enquanto na Alemanha, foi sentida na ambiência universitária como impossibilidade, durante o período de confinamento social, de novas relações privadas poderem ser estabelecidas, para além das salas de aula.

Ilustrativo desta particularidade, no Brasil, figura o relato de uma das entrevistadas do curso de Ciência da Computação:

> *Eu creio que... acho que eu já estava bem afetada por conta de estar sozinha, né? Mas eu acho que afetava muito na sensação de desespero, mesmo. E quando eu, conversando com os meus colegas, assim, em alguns momentos que eles faziam quase as mesmas matérias que eu, era algo assim: 'ai, nossa, eu acho que o professor não tá nem ligando se a gente tá aqui ou não'. Então a gente ficava muito sentido em relação ao próprio aprendizado, porque a gente fez matérias que eram muito importantes para matérias futuras. (...) Assim, foi muito desesperador. (...) Eu... foi tema assim de terapias minhas, porque eu sentia que eu estava lá, mas o professor não estava fazendo questão que eu aprendesse.*

E, ilustrativo desta questão para os estudantes alemães, figura no relato de outra entrevistada do curso de Pedagogia:

> *Meu grupo de amigos desapareceu completamente de um dia para o outro porque todos mudaram de casa, e... Isso, você vai para a universidade, você os encontrava no refeitório antes, e, automaticamente, nos víamos; isso simplesmente desapareceu de um dia para o outro. E isso foi a pior coisa para mim, eu acho*.

Quanto ao item da subescala destinado a metrificação dos sentimentos de ansiedade e/ou depressão decorrentes da impossibilidade de permanecerem conectados à Internet, verificou-se que, enquanto aproximadamente 62% dos estudantes brasileiros do curso de Ciência da Computação afirmaram ter se sentido deprimidos e/ou ansiosos quando não puderam estar conectados à internet, apenas 15% dos estudantes alemães do mesmo curso concordaram com a asserção. Também o grau de discordância total e parcial entre estes últimos chama a atenção, chegando a 70%. E, enquanto no curso de Pedagogia do Brasil houve alto grau de concordância total e parcial (aproximadamente 67%), na Alemanha 45% dos estudantes deste curso indicaram concordar total e parcialmente com o item.

Se no que tange à qualidade das relações pedagógicas e seus desdobramentos para a saúde mental dos estudantes, os dados indicaram que os estudantes alemães dos cursos de Pedagogia e de Ciência da Computação sentiram-se menos deprimidos devido à falta de

sensibilidade dos professores quando comparados aos estudantes de ambos os cursos no Brasil, desta vez, a significativa distinção entre os dados obtidos junto aos estudantes do Brasil e da Alemanha pareceu indicar uma diferença de percepção no que tange a utilização dos aparatos eletrônico-digitais em suas vidas. Essa diferença foi mais bem elucidada nas entrevistas realizadas com estudantes de ambos os países.

Nas entrevistas realizadas com os estudantes brasileiros de ambos os cursos é perceptível a predominância da ansiedade, enquanto na Alemanha, as entrevistas indicaram uma maior incidência de sintomas depressivos, ou de indícios que apontam seguramente nessa direção29.

Um dos entrevistados brasileiros do curso de Ciências da Computação, que relatou ter sentido muita ansiedade e ter experienciado crises de pânico, descreveu seu cotidiano nos seguintes termos:

> *(...) com a pandemia eu conseguia pegar muito mais matéria, porque não dava conflito de horário. Então eu cheguei a fazer sete matérias, e eu conseguia uns trampos. Eu fazia uns freelancers e consegui! tipo, minha rotina inteira era acordar às sete e cinquenta, sete e cinquenta e cinco abrir o Meet, e, a partir disso, ficar das oito até meio dia. Aí almoçava lá, ia no banheiro fazer alguma coisa, tomava banho e ficava das duas às seis. Aí jantava, depois, das dezenove às vinte e três, que era outra aula, por exemplo. Então era full time. Eu passava vinte e quatro horas na frente do computador, inclusive o tempo livre (...), que é pouco. Vou jogar com os meus amigos online. Vou conversar com alguém online. As consultas de psicólogo eram todas online também, e de vez em quando eu saía do computador, que meus pais ficavam: 'ei! sai do computador, tipo, pelo amor de Deus!'.*

Outro entrevistado alemão do mesmo curso enfatizou a depressão que sentiu durante aquele período:

> *As pessoas, não, claro, (...) as pessoas reprovam (...) o tempo todo, as pessoas reprovam nos exames e, sim, simplesmente tem desafios cognitivos, digamos assim, mas na verdade esse não é o fator principal, principalmente não naquele semestre, acho que naquele semestre foi mais assim... O estresse psicológico era o assunto, (...) Sintomas depressivos e assim por diante eram relativamente comuns,*

29 Sobre a predominância das depressões entre jovens universitários na Alemanha ver: KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER. R.; KLEMM, S.-L.; RUMMEL-KLUGE, C. Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. Front. Psychiatry 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, 2021. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.643957, Base de dados: Frontiers in Psychology. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33889102/ Acesso em 3 jun. de 2022.

eu também tive no final do semestre, o que também não foi muito legal.

A relação existente entre o **estresse** com a **ansiedade**, e com a **depressão**, foi abordada anteriormente como uma decorrência da racionalidade hegemônica nas sociedades de consumo atual, conforme as proposições de Dardot e Laval (2016). Em termos quantitativos, excetuando os resultados obtidos junto aos estudantes alemães do curso de Ciência da Computação, os quais pontuaram apenas 15¨% diante da assertiva segundo a qual teriam se sentido deprimidos quando não puderam estar conectados à Internet, se pode afirmar que, de modo geral, o **estresse** constituiu a principal forma de sofrimento psíquico entre os estudantes de ambos os países.

Para os estudantes brasileiros de ambos os cursos, o estresse decorrente do impedimento à conectividade indicou, como revelaram as entrevistas, a utilização exacerbada dos aparelhos eletrônicos tendo em vista atender às demandas dos cursos, mas também para atender os carecimentos de relações sociais e de outros âmbitos da vida pessoal durante o período de confinamento social. Nesse caso, o estresse esteve mais associado à ansiedade do que propriamente à depressão. Esta constatação trouxe à luz certas ordens de dificuldades por parte desses estudantes brasileiros quanto à gestão do tempo necessário para que a qualidade da aprendizagem se estabelecesse efetivamente. Certamente, esta questão já se fazia presente nos períodos anteriores à pandemia do Covid-19, e prosseguiu em decorrência do uso intensificado dos aparatos eletrônico-digitais requerido pelo *ethos* cultural hodierno sob a pandemia.

A esse respeito, vale a lembrança de que V. Flusser (2007) argumentou sobre a necessidade imperativa da economia de tempo obtida por meio da codificação imagética digital, vir a ser suprida pela educação formal em termos de uma decodificação conceitual competente. Segundo este autor, as atuais imagens de síntese, ou "tecnoimagens", como ele as denomina, sincronizam as informações que comparecem diacronizadas por meio dos textos alfabéticos. Desse modo, elas comprimem o tempo necessário à sua decodificação pelo pensamento. Aliado a isto, constata-se que as sociedades estão cada vez mais inundadas por essas imagens de síntese veiculadas em tempo real. Logo, o tempo reservado ao pensamento reflexivo nas instituições de ensino, e também fora delas, tende à atrofia[30].

De outra parte, a responsabilização individual pela gestão do tempo nas sociedades liberais contemporâneas, como se este pertencesse realmente ao indivíduo, deixa à sombra o

30 O. Negt e A. Kluge (1999) ao se referiram à questão da velocidade como um componente das "relações de medida em política", asseveraram que tanto a fantasia, quanto à capacidade viva de recordar e de julgar se veem solapadas pelo acelerado processo social, o qual independe da consciência individual. Também a esse respeito são preciosas as reflexões de W. Benjamin em seu escrito intitulado "Experiência e pobreza", ao versarem sobre o empobrecimento da vida subjetiva nas sociedades modernas.

fato de que o tempo mesmo, está condicionado pelo fator produtivo. Fenômeno social que Theodor W. Adorno (1995) acusou como "heterônomo". Segundo o filósofo, ao refletir sobre a questão do "tempo livre" já na década 60 do século passado:

> o que as pessoas fazem com ele (...) não pode ser formulada em generalidade abstrata. A expressão, de origem recente, aliás – antes se dizia ócio, e este era o privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato, (...). aponta a uma diferença específica que se distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acreditar, na verdade, determinado de fora (Adorno, 1995, p. 70).

Já em termos propriamente sanitários, o **estresse** conjugado à **ansiedade** sobrevém naquelas condições em que os indivíduos não se dão conta, por si mesmos, do quanto mobilizam as próprias energias para atender a demanda de uma alteridade (as atuais determinações do mercado internacionalizado), que, em muito, os transcende. A este estado de coisas, C. Türcke (2010) atribuiu o caráter propriamente viciante dos micro choques disparados pela artilharia digital imagética posta em marcha, de modo compulsivo, e que atingem os indivíduos objetivamente em todas as esferas da vida social. Também para este mesmo autor, os impactos desse fenômeno na educação não passaram desapercebidos. Entre esses, consta o decréscimo da capacidade de abstração dos estudantes, e os graves problemas de aprendizagem decorrentes das dificuldades de concentração.

Com relação ao **estresse** associado à **depressão**, os dados quantitativos indicaram que os estudantes alemães, sobretudo aqueles do curso de Ciência da Computação, não se reconheceram a partir desse último sintoma quando responderam se haviam se sentido deprimidos em decorrências da falta de sensibilidade de seus professores diante dos problemas que tiveram naquele período. Contudo, como já mencionado, os mesmos respondentes admitiram o fato de que, durante a vigência do ensino remoto, o acesso ininterrupto a links e informações na internet dificultou sobremaneira a concentração nas atividades do curso, e, consequente, comprometeu suas aprendizagens; além do que, os dados das entrevistas pareceram indicar que naquele país o estresse tendeu a se associar mais à depressão do que à ansiedade. Na Alemanha, neste sentido, os respondentes deixaram entrever que, por razões multifatoriais, predominou, durante o período pandêmico, certa confluência do estresse com os estados depressivos marcados pela tristeza, e pela falta de sentido em prosseguir com as atividades quotidianas, dentre as quais, o próprio estudo universitário.

Uma vez mais, o fator "gestão do tempo" adquire relevância e carece de ser mais bem elucidado, já que compõe o atual jargão das recomendações educacionais na atualidade. De modo confluente com o diagnóstico esboçado por Dardot e Laval (2016) acerca do sujeito neoliberal contemporâneo, M. R. Kehl admitiu, igualmente, que na sociedade atual "gozar é a

forma mais eficaz de trabalhar para o Outro" (KEHL, 2009, p. 96). A consequência desse trabalho em nível dos sujeitos em questão é a de torná-los

> [...] esvaziados do que lhes é mais próprio, mais íntimo, dispondo-os (...) aos objetos e imagens que os convocam; sujeitos ligados ao 'aqui e agora' de um presente veloz, incapazes de imaginar um devir que não seja apenas a reprodução da temporalidade encurtada característica do capitalismo contemporâneo (Kehl, 2009, p. 96).

É desse modo que o tempo "estagnado" dos depressivos contradiz o tempo requerido pela sociedade atual constituindo-se como índice do mal-estar contemporâneo. Razão pela qual os depressivos se sentem de algum modo "culpados", ou em "dívida", perante os ideais circulantes em nossa sociedade. Eles representam os antípodas daqueles ideais. Por esse motivo, a desaprovação cultural dos depressivos impacta, sobretudo, as populações juvenis. Daí as elevadas taxas de suicídio registradas nas últimas décadas entre os jovens[31].

Considerações finais

Os dados da pesquisa apontaram que o estresse, de modo geral, foi o sintoma comum sentido entre os discentes dos quatro cursos dos dois países, com predominância da combinação do estresse com a ansiedade entre os estudantes brasileiros, e da combinação do estresse com a depressão entre os estudantes alemães. Estes resultados refinam e dão força às pesquisas que tomam como objeto a saúde mental de estudantes universitários, e, de maneira geral, constatam que a intensificação da presença de estressores específicos durante o período pandêmico, tais como a perda da capacidade laborativa e a dificuldade do restabelecimento da rotina (Júnior; Henderson, 2021); as mudanças na rotina e afastamento da rede socioafetiva; o uso prolongado de telas; e dificuldades socioeconômicas (Carvalho e Silveira, 2021; Goh e Sandars, 2020). Tais pesquisas, realizadas por especialistas da área de saúde mental, indicam ainda a necessidade de

31 Conforme nos informa Kehl (2009): "Os casos de suicídio aumentaram 43% no Brasil em uma década, passando de 9.454, em 2010, para 13.523, em 2019. Entre os adolescentes, o aumento foi de 81%, indo de 3,5 suicídios por 100 mil adolescentes para 6,4. Nos casos em menores de 14 anos, houve um aumento de 113% na taxa de mortalidade por suicídios de 2010 a 2013, fazendo do suicídio a quarta causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos", anuncia o Conselho Federal de Medicina no Brasil. 'Os dados são da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), do Ministério da Saúde, e indicam que o aumento do risco de morte por suicídio se deu em todas as regiões do País, tendo o Sul e o Centro-Oeste registrado as maiores taxas. Braço da OMS nas Américas, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) está analisando o impacto da Covid-19 sobre a incidência de suicídios no continente'."

um período profilático diante das telas dos aparatos digitais, bem como a contenção da chamada multitarefa considerando-se o foco dos estudantes durante a aprendizagem.

Tendo em vista a gravidade da sintomatologia contemporânea manifesta sob as formas de estresse, ansiedade, depressão, e também angústia, a excepcionalidade das ocorrências durante o período pandêmico lança luz nas ocorrências quotidianas, em tempos "normais", que impactam grandes contingentes das populações no planeta, sobretudo dos escolares e universitários. Nesse sentido, admitindo-se que não seria possível, e nem desejável, deixar de contar com o desenvolvimento tecnológico como um fator aliado aos processos formativos na atualidade, os resultados referentes ao eixo sofrimento psíquico desta pesquisa apontam para o seguinte alerta: recomenda-se que o tempo diante dos aparelhos eletrônicos seja assumido institucionalmente como uma preocupação real com a saúde pública. Noutras palavras: a orientação visando uma gestão ética, parcimoniosa, do tempo, referenciada nesta, e noutras pesquisas, realizadas por especialistas em saúde pública e saúde mental.

Referências

ADORNO, T. W. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. Ln: *Obras escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CARVALHO, C. J.; SILVEIRA, M. F. A. *(About) experiences, mental health and coping the pandemic of university students in socio-economic vulnerability*. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e288101421955, 2021. DOI: 10.33448/rsd-vlüi14.21955 Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21955 Acesso em: 12 mar.2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

FLUSSER, V. *O mundo codificado*: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *O universo das imagens técnicas*: elogio da superficialidade. São Paulo, Annablume, 2008.

GOH, P.-S.; SANDARS, J. *A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic*. MedEdPublish, 9, [1], 49, 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000049.1. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38058893/ . Acesso em 7 dez.2022

JÚNIOR, L.A.S.; HENDERSON, G.F. *Testemunhos durante a pandemia: reflexões psicanalíticas sobre trauma, Estado, economia e morte. Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.30, n.3, e200435, 2021. DOI 10.1590/S0104-12902021200435 Base de dados: Scielo. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/nF5TMPPRstSsBy3ChyQPHqc/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 abr.2022.

KEHL, M. R. *O tempo e o cão*: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

KOHLS, E.; BALDOFSKI, S.; MOELLER. R.; KLEMM, S.-L.; RUMMEL-KLUGE, C. *Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany*. Front. Psychiatry 12:643957. Department of Psychiatry and Psychotherapy, Medical Faculty, Leipzig University, Leipzig, Germany, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33889102/ Acesso em 3 jun. de 2022.

MELMAN, C. *O homem sem gravidade*: gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

NEGT, O.; KLUGE, A. *O que há de político na política?* São Paulo: Editora Unesp. 1999.

ROUDINESCO, E. *O eu soberano*: ensaio sobre as derivas identitárias. São Paulo: Zahar, 2022.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada*: filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

WERNET, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Artigo submetido ao periódico Educação e Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ISSN: 2175-6236, QUALIS: A1)

Status: aceito para publicação

Cópia do manuscrito:

Educação como *ficção*: a pandemia e a c*ena pedagógica* televisionada

Education as fiction: the pandemic and the televised pedagogical scene

Resumo

Neste artigo, tomamos como objeto o modelo de ensino remoto emergencial operado pela rede de ensino do Estado de São Paulo, que previa a veiculação de aulas via televisão aberta. Construímos nossa argumentação em torno da asserção de que este modelo produz um tipo de *cena pedagógica* que, no limite, converte o processo educacional em uma *ficção*. Apresentaremos, inicialmente, uma discussão sobre a acepção de *cena pedagógica*. Esta, enquanto representação televisiva, apresenta-se ao espectador como uma duplicação ilegítima da experiência formativa escolar. A partir de tal discussão, conclui-se que esta duplicação contradiz o compromisso formativo que deveria manter-se como imperativo durante o período pandêmico.
Palavras-chave: cena pedagógica; ficção; ensino remoto emergencial; Estado de São Paulo; Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract
In this article, we take as our object the emergency remote teaching model operated by the education network of the State of São Paulo, which provided for the broadcasting of classes via open television. We build our argument around the assertion that this model produces a type of pedagogical scene that, ultimately, converts the educational process into a fiction. We will initially present a discussion about the meaning of pedagogical scene. This, as a television representation, presents itself to the viewer as an illegitimate duplication of the school formative experience. From this discussion, it is concluded that this duplication contradicts the training commitment that should remain imperative during the pandemic period.
Keywords: pedagogical scene; fiction; emergency remote teaching; State of São Paulo; Critical Theory of Society.

Introdução

> [...] quero destacar também o que considero ser o perigo específico da televisão: trata-se da reprodução dessas situações inacreditavelmente falsas [...]
> (Adorno, 1995)

A vertiginosa propagação do coronavírus nos anos de 2020 e 2021 demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a Educação Básica. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para se evitar a propagação do vírus –, instituições públicas e privadas em todo o mundo foram impelidas a interromper seu funcionamento regular por tempo indeterminado, para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino remoto cuja ocorrência se deu de maneira multiforme.

Dentre as diversas estratégias adotadas por redes públicas e privadas de ensino para a transferência das ações pedagógicas para o modelo remoto durante o período pandêmico, damos destaque ao modelo adotado no Estado de São Paulo/Brasil. Este modelo, operacionalizado pela plataforma *Centro de Mídias da Educação SP* (CMSP), pautou-se na produção de vídeoaulas em estúdios de TV, sendo estas elaboradas por professores especialistas, ministradas por um ou dois professores da Rede e veiculadas via televisão aberta. Além disso, as vídeoaulas também foram disponibilizadas na plataforma *streaming Youtube*, onde poderiam ser assistidas de maneira assíncrona. A produção deste material pauta-se na defesa de que a veiculação das aulas via televisão consista em uma forma de garantir o ensino e a aprendizagem diante do imperativo do isolamento social.

Todavia, a interpretação crítica32 nos permite observar que as vídeoaulas em questão consolidam de um tipo de proposta predominantemente afinada aos modelos televisivos que carregam as marcas do entretenimento. Na tentativa de promover a adequação a este modelo de educação televisionada, é concebida a representação de uma *cena pedagógica* delimitada pelos protocolos, pelas regras, pelas demandas e limitações espaço-temporais da produção televisiva. Tal cena implica, por seu caráter, a desmobilização daquilo que outrora fora concebido como *aula*: uma representação do que deve ser ensinado e dos novos conhecimentos a serem adquiridos, para que se entre o contato com estes por meio da experiência formativa33 (Gruschka, 2014). Uma representação circunscrita ao espaço e ao tempo da sala de aula34 - *lócus* em que, histórica e culturalmente, consolidou-se um tipo de trabalho pedagógico com organizado a partir de objetivos definidos e erigido com base nos laços sociais e nos vínculos pedagógicos entre professores e estudantes (Nóvoa, 2020).

Diante da eclosão de uma miríade de modelos educacionais nos quais as *câmeras* e toda sorte de aparatos técnico-audiovisuais tornam-se mediações centrais do ensino e da aprendizagem, a *cena pedagógica televisionada* torna-se foco de nossa atenção, precisamente, por ter figurado como referência central no Estado de São Paulo durante o período pandêmico. Ao ganhar centralidade em meio a esta contingência, a cena pedagógica produzida pelo CMSP ganha força diante da inviabilidade da presencialidade, e, consequentemente, cria uma representação própria que altera a natureza dos processos de ensino e aprendizagem, tornando-se unívoca enquanto mediação formativa. O que caracterizaria tal representação? Quais as implicações da mediação televisiva para a experiência com os conteúdos durante a pandemia? E em que

32 Tal movimento interpretativo foi realizado a partir da metodologia da Hermenêutica Objetiva. Fundamentada na Dialética Negativa de Theodor W. Adorno, esta metodologia parte da premissa de que o exercício crítico-interpretativo torna-se fundamental para a análise materialista, demonstrando, através da reconstrução cuidadosa dos elementos presentes em uma determinada ocorrência e da observação da dinâmica estabelecida, que é possível identificar sua lógica e revelar seus sentidos. Este pressuposto foi tomado como referência para a reconstrução empírica de quatro vídeoaulas do CMSP, de modo que, a partir desta, seu sentido estrutural fosse revelado.

33 Representação daquilo que, ainda segundo Gruschka (2014), "[...] deve ser ensinado, cujos conteúdos não podem ser inseridos como fenômenos iniciais. [...] A aula é obrigada a fazer uma seleção rígida dos assuntos de conhecimento do mundo, nesse sentido, ela não pode ensinar tudo, mas, sobretudo, ela precisa tentar encontrar aquilo que pode levar até o todo" (p. 25).

34 Segundo Hamilton (1992), as ideias de "sala de aula" e "classe" surgem com a reordenação das práticas pedagógicas medievais: uma "[...] divisão exata e clara dos estudantes em classes, isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis crescentes de complexidade, de acordo com a idade e o conhecimento dos estudantes [...]. Acreditava-se que, com essas unidades, o ensino seria promovido com maior eficiência" (p. 42).

medida a produção da cena pedagógica em questão engendra o falseamento da formação escolar, *per si*?

Tais questões tornam-se referenciais para o desenvolvimento de nossa argumentação. Recorrendo a algumas das categorias teórico-críticas postuladas por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, buscaremos interpretar o que nomeamos, previamente, de *cena pedagógica*: esta, nas vídeoaulas produzidas pelo CMSP, se apresenta ao espectador a partir de uma duplicata ilegítica da experiência formativa escolar. Tal movimento de duplicação pseudorrealista, no sentido de nossas análises, converte o processo educativo operacionalizado pelo CMSP em uma ficção politicamente orientada, apta à dissimular a formação escolar em favor de interesses escusos.

A cena pedagógica televisionada

A utilização da terminologia cênica foi extraída do campo do teatro e da linguagem cinematográfica e audiovisual: *cena*, que, em linhas gerais, pode ser compreendida como uma *unidade de lugar e tempo* (Grillo, 2007). A etimologia da palavra – do latim, *scaena* – remete à composição de uma unidade de *representação*: esta "se oferece à vista" enquanto "obra" ou "espetáculo" produzido intencionalmente e direcionado à um público determinado (Houaiss, 1999). Aqueles que a compõem, considerando as devidas distinções entre o teatro e o audiovisual, "[...] mostram-se em uma representação cênica, munidos de um papel, empreendendo um movimento de atuação" (Aulette, 2011).

A um primeiro olhar, a conjugação entre esta terminologia cênica e a dimensão pedagógica pode soar de maneira paradoxal: a produção de *cenas*, de maneira geral, implica que seus espectadores mobilizem esquemas que os permitam assisti-las. Tais esquemas, fruto de um complexo processo formativo da sensibilidade, tornam-se, em certo sentido, *pedagógicos*: conforme antevisto por Walter Benjamin, o mundo, enquanto representação, é apreendido a partir do momento em que nos apropriamos dos esquemas que nos permitem perceber tais representações. A constituição histórica de nossa sensibilidade e de nosso entendimento, que nos permitem perceber e interpretar os fenômenos, é fruto de um processo formativo. Todavia, recorremos à acepção de cena pedagógica em uma tentativa de caracterizar os desdobramentos de um tipo de produção audiovisual televisiva que, declaradamente, carrega consigo a pretensão de emular o

caráter pedagógico do que foi historicamente concebido como *aula*. Tal emulação, por seu caráter, torna-se espetacular uma vez que submete a representação dos conteúdos à câmera.

Tomemos, como ponto de partida, a dimensão da aula. Em termos gerais, a organização do trabalho pedagógico em uma aula envolve a participação de sujeitos envolvidos com o processo educativo, que performam diferentes papéis sociais e ocupam os tempos e espaços que compõem a ação formativa que se pretende empreender. Desta forma, é possível inferir que a aula possui contornos e dinâmicas próprias, que envolvem uma série de mediações que a emolduram. Tais mediações foram retratados de distintas formas ao longo da história da educação e da arte, como é possível observar na obra de Winslow Homer:

Figura 2: *The Country School*. Winslow Homer (1836-1910/American) St. Louis Art Museum, St. Louis, Missouri, USA, óleo sobre tela

Esta obra pictórica de 1871 expõe uma representação, dentre as tantas possíveis, de uma aula em seu formato mais clássico35. É possível notar que, em uma posição

35 "Clássico", aqui, considerando a configuração pedagógica escolar moderna – que, já no século XVI, é submetida a um processo de racionalização. O estabelecimento de sistemas escolares baseados na ideia de uma "educação comum para todos", que rompe com o modelo unitário, traz novos itinerários que demarcam uma virada pedagógica. A racionalização da formação escolar traz à tona termos e arquétipos coerentes com o novo modelo em questão: classe; currículo; programação; educação para todos; exigências de qualificação – que demarcam o novo caráter da educação a partir de então (Hamilton, 1992; Cambi, 1999).

central, encontra-se o quadro negro, artefato que até os tempos hodiernos encontra lugar (considerando as devidas atualizações de sua forma e dos materiais que o compõe) em grande parte dos modelos escolares. A centralidade do quadro negro, nesta obra, parece se extender simbolicamente à centralidade da escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem: estas compõem um ritual característico do universo escolar, que é compartilhado por professores e estudantes. Escrever implica a enunciação de algo, para que este algo perdure no espaço e no tempo através de signos arbitrários que devem ser compreendidos. Através destes, os sujeitos aprendentes são inseridos no domínio da escrita e da leitura, que os permite compartilhar determinados códigos históricos, culturais e sociais. Tal domínio também é retratado na obra de Homer através dos materiais que são compartilhados pela professora e pelos estudantes – por exemplo, os livros que são lidos individual ou coletivamente. Estes, associados à inserção dos estudantes no universo da escrita e da leitura, também são elementos que compõem a cena pedagógica em questão.

Percebe-se, no entanto, que há uma distinção entre a forma com que a professora e os estudantes performam sua ação: ela encontra-se em pé, ereta, também no centro do quadro, de modo que nesta posição pode observar a ação dos estudantes presentes no espaço. Tem-se aí um elemento da distinção entre os papéis sociais exercidos por ambos os grupos: enquanto o papel da professora consiste em ensinar – e, no limite, controlar e disciplinar seus estudantes para que aprendam a exercer seu papel de forma adequada –, os estudantes resguardam-se à função de aprendentes, que veem na professora uma figura de autoridade.

Paralelamente, é possível observar ainda a composição do cenário onde se consolidam as ações dos atores sociais em questão. Carteiras de madeira, nas quais os estudantes sentam-se coletiva ou individualmente; a mesa da professora, também em uma posição distinta frente às carteiras dos estudantes, centralizada e sob seu controle; materiais diversos, como papéis, pastas, lápis, dentre outros. Todos estes, conjuntamente, caracterizam a unidade entre tempo e espaço desta situação social, que possui uma narrativa própria. Embora o registro pictórico não nos dê pistas sobre essa narrativa, é possível inferir que sua cadência seja enleada por um tipo de linguagem que lhe é bastante representativa, e que diz respeito à forma com que as interações e a comunicação entre os atores sociais são erigidas ao longo do que se convencionou nomear de *aula* – ou, em outros termos, a narrativa decorrente do "jogo cênico", desenvolvida em um determinado espaço público que carece da presencialidade dos

envolvidos. A presencialidade, nesta representação, é o que permite que os sujeitos cumpram papéis sociais determinados, de maneira não deliberada e sujeita à construção de narrativas orgânicas.

A dimensão da cena audiovisual, por outro lado, implica uma ação intencional, produzida artificialmente pela câmera e direcionada a um grupo de espectadores. Como antevisto por Benjamin (1989), a introdução da câmera produz formas de representação e atuação que sucumbem às exigências técnicas do meio. Tem-se um espaço enquadrado, composto por um conjunto de elementos: atores, iluminação, locações, trilha sonora, figurinos, dentre tantos outros. As mensagens enviadas ao público espectador recorrem, portanto, à signos distintos, provenientes do cenário, da montagem, da performance da câmera, que são dispostos de modo que a temporalidade torna-se fragmentada. Enquanto no teatro representa-se uma performance que exige do ator seu corpo, sua vida, para que o personagem seja contruído, quem o faz, no cinema, é a câmera – uma vez que o discurso cinematográfico é construído a partir da montagem.

O rompimento com a presencialidade e a introdução de mecanismos associados à produção audiovisual36 durante o período pandêmico provocou uma desmobilização da espacialidade e da temporalidade características da aula, esta que, a partir de então, passa a sujeitar-se à mediação da câmera. Consequentemente, novas molduras a delimitam, transformando-a em uma *cena* que, nomeada e intencionalmente, carrega a pretensão de ser reproduzir pedagogicamente o sentido da aula.

Benjamin (1987), já na década de 1930, afirmara que o posicionamento da câmera enquanto aparato central do cinema provocou uma remodelação daquilo que se compreende por *cena* – esta que, por meio da reprodução viabilizada por mecanismos técnicos, passou a ser consumida de forma distinta por um público apto, até então, a relacionar-se com a cena teatral. Em suas palavras:

> A realização de um filme, principalmente de um filme sonoro, oferece um espetáculo jamais visto em outras épocas. Não existe, durante a filmagem, um único ponto de observação que nos permita excluir do nosso campo visual as câmeras, os aparelhos de iluminação, os assistentes e outros objetos alheios à cena (Benjamin, 1987, p. 122).

36 Embora grande parte dos modelos de ensino remoto emergenciais tenham ocorrido pela mediação de plataformas virtuais, referimo-nos aqui, de modo específico, ao modelo implementado no Estado de São Paulo, orientado pela veiculação de vídeoaulas via televisão.

O cinema, em seus primórdios, consistiu em um espetáculo jamais visto em outras épocas, e isto se deve ao controle exercido pelos mecanismos técnicos utilizados em sua produção – os aparelhos de iluminação, os assistentes da câmera, dentre outros elementos. Esta circunstância, segundo Benjamin, inviabiliza qualquer aproximação entre uma cena produzida em estúdio e uma cena interpretada, teatralmente, no palco. O *inconsciente óptico* da câmera torna-se determinante para a recepção dos filmes pelos espectadores, e a aptidão à reprodutibilidade técnica em larga escala, como coloca o filósofo, é o que permite a insurgência de um modelo de difusão em massa que distancia o cinema do teatro – mesmo daquele que ficou amplamente conhecido como *teatro filmado*. Isto porque a câmera (e todo o aparato a ela vinculado) impregna profundamente a realidade, ao ponto de fazer com que o espectador consuma o que é reproduzido a partir de uma *indistinção*: ao contrário de lembrá-lo do caráter tecnicamente artificial, ficcional e ilusório das imagens, a tela torna-se, pretensamente, uma extensão da experiência com o real.

Tomando como referência o diagnóstico benjaminiano, e considerando que as produções televisivas pautam-se em uma lógica semelhante à do cinema no que diz respeito aos processos de montagem e reprodutibilidade em larga escala, lançamos mão de um paralelo: ao passo que a apropriação da câmera e dos mecanismos técnicos característicos da produção cinematográfica transformaram a natureza da arte no início do século XX, seria possível inferir que a apropriação de tais mecanismos (resguardada a devida atualidade dos meios produtivos audiovisuais) no processo pedagógico produzido pelo CMSP transforma a natureza do ato educativo amplamente conhecido como "aula", transformando-o em uma *cena pedagógica televisionada* – que, por ser submetida às determinações da câmera, torna-se uma *ficção*.

Adorno (1995) afirmara, outrora, que "A televisão se apresenta como um problema cultural e pedagógico" (p. 89). O filósofo, aqui, não se refere especificamente às produções que objetivam fins educacionais, tais como as que foram veiculadas no Estado de São Paulo durante o período pandêmico. Em linhas gerais, Adorno qualifica a televisão como um aparato produzido no seio da indústria cultural; sua orientação, tal qual o cinema *mainstream*, direciona-se à produção de lucro associada à promoção do efeito que se pretende legitimar – efeito este calculado para atingir os espectadores e consumidores com precisão, de modo a penetrar profundamente sua estrutura psíquica. Como explicado por Cabot (2016), a televisão pauta-se, enquanto princípio, em um tipo

de produção mecanizada e estandardizada para um público que é submetido à dinâmica do *fluxo total*. Ao adentrar a esfera privada e íntima, a televisão, paulatinamente, torna-se o centro dos lares, refinando os mecanismos de formação e de enrijecimento de sensibilidades já engendrados pela linguagem cinematográfica.

A cena pretensamente pedagógica produzida pelo CMSP, neste sentido, não foge às regras do aparato. Pautando-se em uma remodelação da aula sob a perspectiva da reprodução em larga escala, tem-se nesta cena a objetivação e a reprodução de cópias do ato educativo através da introjeção da câmera e dos mecanismos associados à sua manipulação. Enquanto cópia, o ato educativo perde seu caráter orgânico: os papéis sociais do professor e do estudante, por exemplo, deixam de ser executados de forma não deliberada e objetiva, para tornarem-se uma atuação orientada para e pela câmera. A performance dos sujeitos do processo pedagógico – especialmente do professor responsável por apresentar as vídeoaulas – torna-se dissimulada, considerando que seu ponto fulcral é atuar para uma miríade de sujeitos indefinidos, que lhe são desconhecidos e ocultados pelo olho da câmera.

Isto porque a produção da cena pedagógica televisionada é orientada pela adaptação dos conteúdos e das mediações típicas de uma aula à determinados padrões de visualização, que são exógenos às pretensões formativas e educativas de uma aula clássica. Tais padrões de visualização erigem-se a partir do que Horkheimer e Adorno (1985) nomearam de *pseudorrealismo*. Tal como antevisto por Benjamin (1987), a dissimulação do caráter ficcional operacionalizada pelos mecanismos e técnicas cinematográficas é também identificada por Horkheimer e Adorno (1985) em suas teses sobre a indústria cultural. Nestas, os filósofos apresentam o pseudorrealismo como um mecanismo apto à orientar a identidade reproduzida nos produtos que pretendem forjar-se como continuidade indistinta entre o real e sua imagem. Em suas palavras:

> Quanto maior a perfeição com que as suas técnicas [as da indústria cultural] duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se desdobre no filme (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 118).

A tela como um "prolongamento" da experiência com a realidade se impõe enquanto verdade – seja no cinema orientado pela estética naturalista apta à produzir a *opacidade* de seus mecanismos de base, seja na televisão, orientada pelo fluxo contínuo que impede qualquer reflexão mais densa sobre tais mecanismos. Tem-se, nos termos de

Cabot (2016), uma representação ilusória. Na maestria do truque técnico e da forma supostamente similar de apresentação dos conteúdos, como colocam os filósofos, reside o segredo da eficiência do aprisionamento da consciência que leva o espectador a crer na equiparação entre imagem e realidade, identificando-se com os padrões de comportamento, de consumo e de pensamento veiculados. Tais padrões implicam uma distorção da vida empírica, que, ao ser transportada para a tela, é dotada de um sentido falso.

Este sentido falso modela a formação da vontade do público, como mencionado por Cabot (2016), dando forma a um círculo de manipulação do desejo e da necessidade do gozo a qualquer custo. Em favor da autoconservação de sujeitos que são expropriados de suas forças vitais e intelectuais pela materialidade do cotidiano – nos termos de Horkheimer e Adorno (1985), sujeitos que tiveram seu *ego dissolvido* –, busca-se nas satisfações substitutivas materializadas pela indústria cultural a memória do prazer. Esta, associada ao sentimento de onipotência e completude narcísica da infância, permite que estes sujeitos, apoiados pelas representações artificiais que lhe são apresentadas através das imagens, retornem – ainda que de forma efêmera – a um falso estado de liberdade e de autêntico prazer.

Ao fornecer a estes sujeitos a satisfação narcísica, a indústria cultural produz um tipo de mimetismo orientado pela *cópia*, pela *duplicata* que lhes é apresentada sob a forma da diversão e do entretenimento correntes. Esta cópia visa a identificação com o que se vê, de modo a tornar-se o primeiro referente de realidade a ser apreendido – uma representação mais significativa que a própria realidade. Desta forma, o desejo do ego enfraquecido é satisfeito e estimulado, ao mesmo tempo em que é alimentada a ilusão deste sujeito de que o prazer produzido pelo consumo desta cópia coincide com o que o faz um ser livre. Como explicado por Freitas (2005):

> Além da indústria cultural aproveitar-se da fraqueza do ego narcísico de seus consumidores, alimentá-los constantemente com pseudo-satisfações, ainda os engana quanto à sua determinação como sujeitos, na medida em que oblitera o olhar para aquilo que os poderia fazer diferentes do que a coletividade fez deles (p. 122).

A produção de imagens pseudorrealistas, neste sentido, produz a distorção da realidade a partir da simplificação e do reducionismo ao dar corpo a fórmulas e clichês amplamente veiculados, que permitem o gozo da mera repetição do sempre idêntico. Tais processos são orientados pela premissa de que a ficção apresentada na tela deve ser

produzida de modo atraente, se aproximando da vida, sem, contudo, destacar o que foi negado ao espectador – qual seja, a liberdade. Ao entregar-se à pulsão escópica engendrada pelo que é assistido (Cabot, 2016), absorve-se as representações criadas pela indústria, que convertem-se em modelos socialmente aprovados: modelos que, em acordo com as necessidades da produção em série, são reduzidos em sua complexidade e operacionalizados de maneira estereotipada.

Neste sentido, é possível inferir que o público almeja encontrar um suposto prazer engendrado pelas representação pseudorrealistas veiculadas pelas imagens televisivas – seja no que diz respeito à programas que assumem a diversão como um propósito, seja no que diz respeito à programas de cunho supostamente educativo, tal como a cena pedagógica produzida pelo CMSP. Ao adequarem-se ao modelo televisivo, as vídeoaulas absorvem os pressupostos de um tipo de produção orientada à uma recepção supostamente prazerosa emocional e intelectualmente e à promessa de gratificações futuras, como destacado por Adorno (1991). Fomenta-se, deste modo, através da aula televisionada, uma relação narcísica com o aparato, camuflada por uma suposta pretensão "pedagógica" e "educativa".

Em termos formativos, a cena pedagógica produzida pelas vídeoaulas pode ser compreendida como uma *ficção* que converte o processo educacional escolar em algo que ele não deveria ser – em outras palavras, em algo que o contradiz. Isto porque a função da escola37 não é produzir *ficções* ou *representações*, mas sim ensinar para que a aprendizagem dos conteúdos se consolide; ensinar para que os indivíduos tenham uma experiência profunda, histórica e formativa com os conteúdos. No limite, ensinar para humanizá-los através do ato educativo orientado à emancipação, sendo esta vinculada à autorreflexão crítica. O ato de educar, ensinar e formar implica que o professor exerça uma performance associada ao papel social que lhe é instituído. Os estudantes, por sua vez, aprendem a tornar-se estudantes pela via da disciplina, fundamental à aprendizagem de seu papel. Tem-se, no caso da aula, a construção de representações objetivas da realidade, uma vez que a escola constitui um universo material compartilhado e mediado em favor da experiência com esta realidade.

Enquanto cópia, o ato educativo perde seu caráter ogânico: os papéis sociais do professor e do estudante, por exemplo, deixam de ser executados de forma não

37 Considerando-se as concepções pedagógicas que a associam à formação dos indivíduos em sua integralidade.

deliberada e objetiva, para tornarem-se uma atuação orientada para e pela câmera. A performance dos sujeitos do processo pedagógico – especialmente a performance do professor – torna-se dissimulada, considerando que seu ponto fulcral é atuar para uma miríade de sujeitos indefinidos, que lhe são desconhecidos e ocultados pelo olho da câmera. Ao contrário de relacionar-se com os estudantes, o professor passa a relacionar-se com uma equipe técnica, que é desconhecida do público espectador. No limite, a produção da cena pedagógica televisionada implica um bloqueio da experiência com o mundo enquanto representação, em favor de uma representação ficcional da aula dissimulada pelos mecanismos produtivos televisivos.

Educação como ficção

Observemos, pois, como tais mecanismos se manifestam na materialidade da cena pedagógica produzida pelo CMSP, tomando como ponto de partida a organização espaço-temporal, que é alterada em favor de uma adaptação ao meio. Em uma aula, o espaço e o tempo são delimitados em função dos rituais educativos que nela são cumpridos. Escrever no quadro negro, por exemplo, ou mesmo a leitura de textos coletiva e individualmente, são rituais que enunciam que, neste espaço e tempo, a escrita é tida como um sistema que exprime constância, paciência e disciplina, orientadas à apropriação destes códigos e compartilhadas em um espaço delimitado. Já na cena pedagógica televisionada, por outro lado, espaço e tempo deixam de ser uma unidade e tornam-se fragmentados. Professor e estudantes não ocupam o mesmo espaço, e tampouco relacionam-se de maneira orgânica; a temporalidade da aula é delimitada pela temporalidade da grade televisiva e de seus respectivos procedimentos produtivos: cortes, camerações, rituais que se distinguem daqueles que orientam o tempo do ensino e da aprendizagem.

No cinema e na televisão, o caráter ficcional toma corpo através de uma estrutura espaço-temporal cindida e descontínua, uma vez que a presencialidade já não é uma exigência. A introdução da câmera produz formas de representação da imagem que sucumbem às exigências técnicas do meio, como antevisto por Benjamin (1989). Tem-se um espaço enquadrado e emoldurado, composto por uma diversidade de elementos que se distinguem daqueles que concernem à aula. As mensagens enviadas ao público espectador recorrem, portanto, à signos distintos, provenientes do cenário, da montagem, da performance da câmera, que são dispostos e organizados em uma

temporalidade fragmentada. Enquanto em uma aula a performance dos professores e dos estudantes exprime uma ação orgânica, protagonizada por sujeitos que cumprem papéis sociais determinados de maneira não deliberada, na produção televisionada esta ação é centralizada na câmera e na montagem decorrente das imagens por ela captadas.

Consequentemente, tem-se na cena pedagógica televisionada a substituição de determinados rituais característicos de uma aula clássica por protocolos do meio audiovisual, que passam a determinar a natureza da relação formativa construída pela mediação da tela. Esta relação é orientada pela seguinte moldura:

Figura 1: composição da cena pedagógica
Fonte: Centro de Mídias SP. Explorando Verbetes II. Youtube (domínio público), 18 fev. 2021, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wgpC56YhwZQ

Figura 2: composição da cena pedagógica
Fonte: Centro de Mídias SP. Festa do Pijama. Youtube (domínio público), 01 out. 2020, disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com)

Em um movimento comparativo, tomando como referência a obra pictórica de Winslow Homer, é possível observar a presença atualizada de alguns elementos de uma aula clássica: a lousa como um elemento central, por exemplo. No caso da cena

pedagógica televisionada, o quadro negro é convertido em lousa digital – um aparato que, tal como uma *caixa preta*, resguarda uma miríade de funcionalidades e mecanismos técnicos que são desconhecidos de seus usuários. Nesta, os processos associados à leitura e à escrita – antes realizados manual e laboralmente pelo professor e pelos estudantes – são acessados a partir de um simples toque na tela, que se move e reproduz textos e imagens previamente preparados de maneira rápida e eficiente.

O professor, na cena pedagógica produzida pelo CMSP, também é posicionado de maneira central. Em linhas gerais, as camerações pouco o deslocam desta posição privilegiada – com exceção dos momentos em que o conteúdo da lousa digital é projetado de forma completa na tela, em um plano geral. Na obra de Homer, a professora possui um livro nas mãos, e seu olhar encontra-se fixado nas ações dos estudantes; na vídeoaula, por outro lado, o docente-estúdio tem olhos fixos na câmera – uma suposta *janela* que o leva até seu público. Em grande parte das vídeoaulas, o livro é substituído por uma ficha, um instrumento comumente utilizado por apresentadores televisivos. Enquanto o livro portado pela professora de Hommer remete a densidade dos conteúdos que são apreendidos pela professora e ensinado aos estudantes, a ficha, em sua concisão, remete à brevidade da temporalidade televisiva: um roteiro que deve orientar o posicionamento e a atuação do docente-estúdio frente às câmeras.

É notável a pretensão da plataforma de simular a construção de um espaço que, supostamente, deveria se assemelhar ao espaço de uma aula, empreendida presencialmente no espaço escolar. Ao que parece, a cena pedagógica produzida pelo CMSP é concebida como a afirmação de aula, na qual o elemento câmera será introduzido *a posteriori*; em uma analogia, esta cena pedagógica seria idealizada a partir do pressuposto que remete à ideia de *teatro filmado*: uma representação submetida ao olho da câmera. Uma câmera estática que, ao menos em tese, não alteraria em nada a cena desenvolvida no palco, uma vez que esta câmera estaria posicionada sob o ponto de vista do espectador. No limite, parece existir uma pretensão de que a vídeoaula reproduza a experiência de uma aula em seus moldes clássicos, orientados pela presencialidade e pela relação orgânica com o que é ensinado; a intrusão da câmera, neste sentido, não provocaria alteração alguma no conteúdo filmado.

Todavia, há que se considerar tal pretensão em sua *fragilidade*, uma vez que a organização desta cena pedagógica implica uma caracterização que é típica do *métier* televisivo: o docente-estúdio encontra-se posicionado em um cenário, que em muito se assemelha aos cenários de programas informativos produzidos contemporaneamente;

cores e luzes baixas que denotam um tom intimista e sofisticado; as camerações que se alternam entre a figura do docente-estúdio e a projeção de conteúdos na lousa digital, operacionalizada por terceiros; as camerações, que implicam que o professor obedeça às demandas de distintos operadores; e, ainda, a presença massiva do logotipo da plataforma em diversos pontos da tela – uma presença que afirma constantemente o entorno audiovisual e televisivo e permite que o espectador reconheça, através de uma única imagem, o conteúdo que está sendo consumido.

Esta caracterização é válida uma vez que, a partir dela, torna-se possível desvendar o caráter ficcional da cena pedagógica em questão. Soma-se à ela a forma escolhida para adaptar os conteúdos escolares e a mediação docente à televisão, orientadas por padrões característicos do *métier* do entretenimento. Diferentemente de uma aula, que possui finalidades específicas associadas à aprendizagem e à experiência formativa com conteúdos que são elaborados de maneira particular e intersubjetiva, a cena pedagógica televisionada implica um tipo de produção que converte tais finalidades em uma única: desempenhar papéis determinados, que deem vazão a um padrão de visualidade que permita ao público *divertir-se*.

O esforço do professor, em uma aula, consiste em procurar meios pertinentes para que os estudantes produzam relações orgânicas entre os conteúdos; trata-se de uma preocupação da ordem da *didática*. Esta preocupação passa a ter outra ordem quando a câmera entra em cena: procura-se meios para ampliar o alcance e a visualização dos conteúdos, de modo que eles sejam consumidos de maneira unívoca e em larga escala. Para tanto, deve-se fornecer ao público espectador imagens que alimentem seu desejo, que provoquem uma recepção suposta e imediatamente prazerosa e que dêem vazão à fantasia de onipotência narcísica. O professor, neste sentido, converte-se em um *entertainer*: mais do que mediar a relação entre os estudantes e os conteúdos, suas preocupações centram-se em diverti-los, sendo o ensino relegado a um segundo plano.

Alienado de seu trabalho pedagógico, este professor-apresentador deve submeter-se à *representação* de um papel distinto daquele associado à docência. Deve-se ajustar a forma do discurso usual da sala de aula à forma do discurso típico do gênero televisivo. Para tanto, cria-se um roteiro genérico que, junto do tom adotado em suas falas, produz uma ambiência que remete ao entretenimento – no caso, um suposto *entretenimento produtivo*, uma vez que a proposta, nomeadamente, caracteriza-se e é consumida, supostamente, como uma *aula*. A efusividade, o exagero, o entusiasmo e a simpatia excessiva que transparecem no riso contínuo são algumas das marcas que

acompanham o posicionamento que lhe é exigido. Este dado pode ser observado nos seguintes trechos, que demarcam a abertura de duas vídeoaulas distintas:

> Boa tarde, galerinha do 5º ano! Eu sou a professora Aline Gaqui, e se eu estou na área, é porque hoje é mais um dia de ma-te-má-ti-ca na sua telinha. Galerinha do 5º ano do meu coração, mais uma aula de matemática nesta quinta-feira![38]

> Bom dia... opa [risos]! Boa tarde, galerinha do 4º ano! Eu sou a professora Evandra, e hoje, aula de geografia, gente. Sextou! Sejam todos muito bem-vindos[39]!

De maneira geral, a forma de comunicação estabelecida pelos professores-apresentadores parece obedecer a um padrão. Tem-se uma saudação formal – *"bom dia"* ou *"boa tarde"* –, seguida, usualmente, de um termo despojado, que revela uma tentativa descontraída de aproximação de seus interlocutores: *"galerinha"* ou *"pessoal"*, nos trechos descados. Também o uso de expressões como *"galerinha do meu coração"*, *"telinha"*, *"sextou"*, demarcam que a formalidade da saudação inicial é contradita por uma tentativa de adequação à cena construída via televisão, obedecendo ao seu padrão comunicativo – que, no limite, trata-se de um padrão ficcional, estabelecido por uma espécie de *roteirização*. Esta, como mais um elemento que denuncia a falsidade da cena pedagógica em questão, dá indícios de que as falas e a lida com o jogo de câmeras parecem ter sido memorizadas e ensaiadas, apresentando pequenos erros que denunciam a artificialidade de sua encenação.

Tais padrões são dissimulados através do constante reforço da suposta interação entre o docente-estúdio e os estudantes via *chat*, também convertida em uma duplicata de uma interação orgânica tal qual aquela que se efetivaria em uma aula. Os estudantes enviam mensagens pelo, e, em determinados momentos da vídeoaula, estas mensagens podem ser lidas pelos docentes-estúdio. Ao que parece, a interação com o *chat* ocorre em momentos pré-determinados pelo roteiro da vídeoaula – sejam estes momentos decorrentes de questões retóricas feitas pelos docentes-estúdio, sejam eles utilizados para diálogos que extrapolam a dimensão pedagógica da mediação dos conteúdos:

38 Disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com) acesso em 15/01/2024

39 Disponível em: 29/10/21 - 4º ano EF - Geografia - Divisão politico-administrativa do brasil: Parte II (youtube.com), acesso em 20/02/2024.

> Ah, e o pessoal falando oi no chat! E já tão pedindo beijo! A galera da escola Camilo Castelo Branco, a galera do quinto ano A, todo mundo participando! Ah, o pessoal da escola Ana Pontes, quinto ano C, todo mundo disponível! O pessoal, os alunos da Escola Antônio Branco, quinto ano A, Professor Reducino de Oliveira, quinto ano A, hahaha, muito bom, gente! Continuem[40]!
>
> [...] e aí, tá todo mundo de quarentena, todo mundo preso em casa, e aí, que que já rolou de bacana por aí? Contem pra mim aí no chat, eu quero ver. Ó, tem gente falando festa, aula virtual, muito bem. Quê mais? Sessão de cinema[41] [...]

Não é usual que, em uma sala de aula, um professor mande "beijos" para seus alunos, ou que ele deva interromper a aula para ler mensagens de estudantes de distintas escolas. Também não é habitual que outros professores interajam com os conteúdos apresentados, papel normalmente exercido por alunos. Distintamente da aula, tem-se nas vídeoaulas um impulso para que o professor interaja com seu público de modo estimulante, mandando beijos e abraços para os espectadores e emulando uma interação dialógica, que, no limite, é falsa – considerando-se a fusão entre a aula apresentada e a dimensão massificada da televisão. Neste sentido, a simulação da interação dialógica torna-se um artifício exógeno, uma vez que o docente-estúdio deve forjar uma interação que, devido ao caráter da construção cênica ficcional, não acontecerá realmente.

Percebe-se, neste movimento, a lida com o desejo deste sujeito-estudante-espectador, que, utilizando os termos de Horkheimer e Adorno (1985), carece de uma imagem glorificada de si mesmo: tal imagem é estimulada pela voz que lhe é dada através do *chat*, e que demarca uma suposta distinção entre a miríade de espectadores que assistem à vídeoaula. O prazer imediato de ser percebido e mencionado pela figura do professor-apresentador é mobilizado pela via da disputa; todavia, esta disputa é travada em um campo falso, que se torna mais significativo que o processo formativo e, no limite, mais significativo do que a própria realidade.

Em suma, por esta via materializa-se o caráter ficcional da cena pedagógica construída pelo CMSP, de modo que os estudantes, convertidos em espectadores, pensem consumir as aulas televisionadas da mesma forma com que, ao menos em tese, experenciariam uma aula; e os professores-apresentadores por sua vez, acreditem cumprir com seu papel de mediar o processo formativo, quando, em realidade, devem

40 Disponível em: 17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II (youtube.com) acesso em 06/08/2023.

41 Disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com) acesso em 15/01/2024

atuar de maneira a acatar os padrões exógenos impostos pela produção em estúdio. Embora o caráter ficcional das produções televisivas, de maneira geral, se manifeste já na estrutura sob a qual se erige todo um sistema produtivo estandardizado, orientado por mecanismos pulsionais de gratificação (Cabot, 2016), torna-se relevante observar a forma com que essa estrutura se manifesta em uma proposta de cunho pretensamente "educativo" – ou, em outras palavras, na produção de um tipo de *cena* que afirma sua intencionalidade supostamente *pedagógica*. Diante desta constatação, torna-se pertinente apurar o plano geral que enleia a adesão a este modelo de ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

Considerações finais: uma ficção politicamente orientada

A adesão a um modelo de ensino remoto emergencial televisionado não é um acaso. Em que pese a contingência do isolamento social, que impulsionou a adaptação da *aula* à uma miríade de formatos que dela se aproximam em maior ou menor medida, a produção da cena pedagógica televisionada emerge como uma tentativa de emular o processo pedagógico e suas distintas mediações. Ao contrário de assumir o caráter ficcional, pseudorrealista e, no limite, *falso* deste tipo de produção, observa-se a defesa desta proposta por parte de gestores e sujeitos atuantes no campo da educação, com base no argumento de uma suposta democratização do ensino durante o período pandêmico – considerando que o acesso à televisão aberta, ao menos em tese, é algo comum em grande parte dos lares.

Admite-se, em termos normativos, que é necessário fazer o possível para garantir uma aprendizagem de excelência. Ao caracterizar o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, o documento orientador das atividades escolares não presenciais, elaborado no início da pandemia, infere que esta plataforma é responsável por produzir "[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta" (Seduc, 2020, p. 19). Parece-nos que o critério de "qualidade" adotado pelos gestores desta proposta contradiz os sentidos daquilo que, outrora, fora compreendido como formação integral – esta que implicaria não apenas a aprendizagem dos conteúdos com maestria, mas sim a experiência profunda com os conhecimentos a serem apreendidos e elaborados. Poderia uma produção ficcional, tal qual aquela operacionalizada pelo CMSP, levar à cabo tal experiência? A televisão, em sua estrutura predominantemente orientada à preencher a vida empírica com um sentido falso (Adorno, 1995), estaria apta

a promover as aptidões críticas dos sujeitos do processo formativo, pertinentes à esta experiência?

Tais questões nos encaminham à constatação de que o sentido de "aprendizagem de excelência" e de "qualidade", tomado como pano de fundo para a produção da cena pedagógica televionada do CMSP, é compreendido a partir do pressuposto da *massificação*: ao priorizar um modelo de produção em larga escala, que nivela os sujeitos aprendentes e submete os professores à um modelo padronizado de atuação, tem-se a consolidação de uma perspectiva formativa afinada à dimensão ficcional típica da produção televisiva. Nos termos de Adorno (1995), esta dimensão é orientada pela tentativa de incutir de forma massiva nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, a partir da imposição de um conjunto de valores que são assumidos como reais, impedindo que os sujeitos os identifiquem em sua falsidade. Em suma, tem-se, com a lógica da massificação, um direcionamento político-ideológico dos sentidos atribuídos à educação.

Este direcionamento, no caso do Estado de São Paulo, está associado à projeção desta rede de ensino frente à outros sistemas educacionais. Ao observarmos os documentos42 normativos que subsidiaram a criação do CMSP, é possível identificar um discurso associado a valores e interesses de cunho economicista, orientados à competição em favor de um "mercado educacional". A educação, nestes documentos, passa a ser tomada como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente à organismos como a OCDE e o Banco Mundial. Para tanto, investe-se na aprendizagem direcionada às avaliações externas e em propostas educacionais inovadoras que ganhem visibilidade em larga escala. Esta aprendizagem, direcionada à manutenção do mercado, restringe-se à dimensão do "saber fazer", que inviabiliza a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, bem como a profunda experiência com os conteúdos e os saberes da formação.

Tais valores e interesses, que compreendem a educação como um investimento lucrativo para o mercado, parecem ser condizentes com a produção da cena pedagógica televisionada que transfere a formação para uma dimensão ficcional, revelada na materialidade das vídeoaulas do CMSP. Se esta dimensão implica a manutenção de uma

42 Tais documentos – o Plano Estratégico de Gestão (2019-2022): educação para o século XXI; os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista (2019); e o Documento orientador das atividades escolares não-presenciais (2020) – foram interpretados à luz do referencial teórico-metodológico da Hermenêutica Objetiva, como parte da pesquisa.

consciência falsa, que impossibilita uma real compreensão de seu estado de menoridade, tem-se que a adesão ao modelo de ensino remoto emergencial televisionado, mais do que ampliar o acesso à aprendizagem, reforça a integração das vídeoaulas ao circuito de mercadorias da indústria cultural, tornando-as condescendentes com a lógica da produção em série e do entretenimento. No limite, a centralidade da cena pedagógica produzida pelo CMSP reside em inebriar e ludibriar os sujeitos através da manutenção de seu desejo, para que, desta forma, interesses subreptícios sejam levados à cabo.

Referências

ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T.W. How to look at television. In: ADORNO, T.W. **The Culture Industry: selected essays on mass culture**. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

_____. Televisão e Formação. In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. (Tradução de Wolgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97-118.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume I, 2ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CABOT, M**. Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno**. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

FREITAS, V. **Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade**. KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 332-344.

GRUSCHKA, A. **Escola, Didática e Indústria Cultural**. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia**. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. Teoria Crítica: escritos sobre educação. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

HAMILTON, David. **A trajetória de uma pesquisa: sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 6/1992, p. 33- 52, 1992.

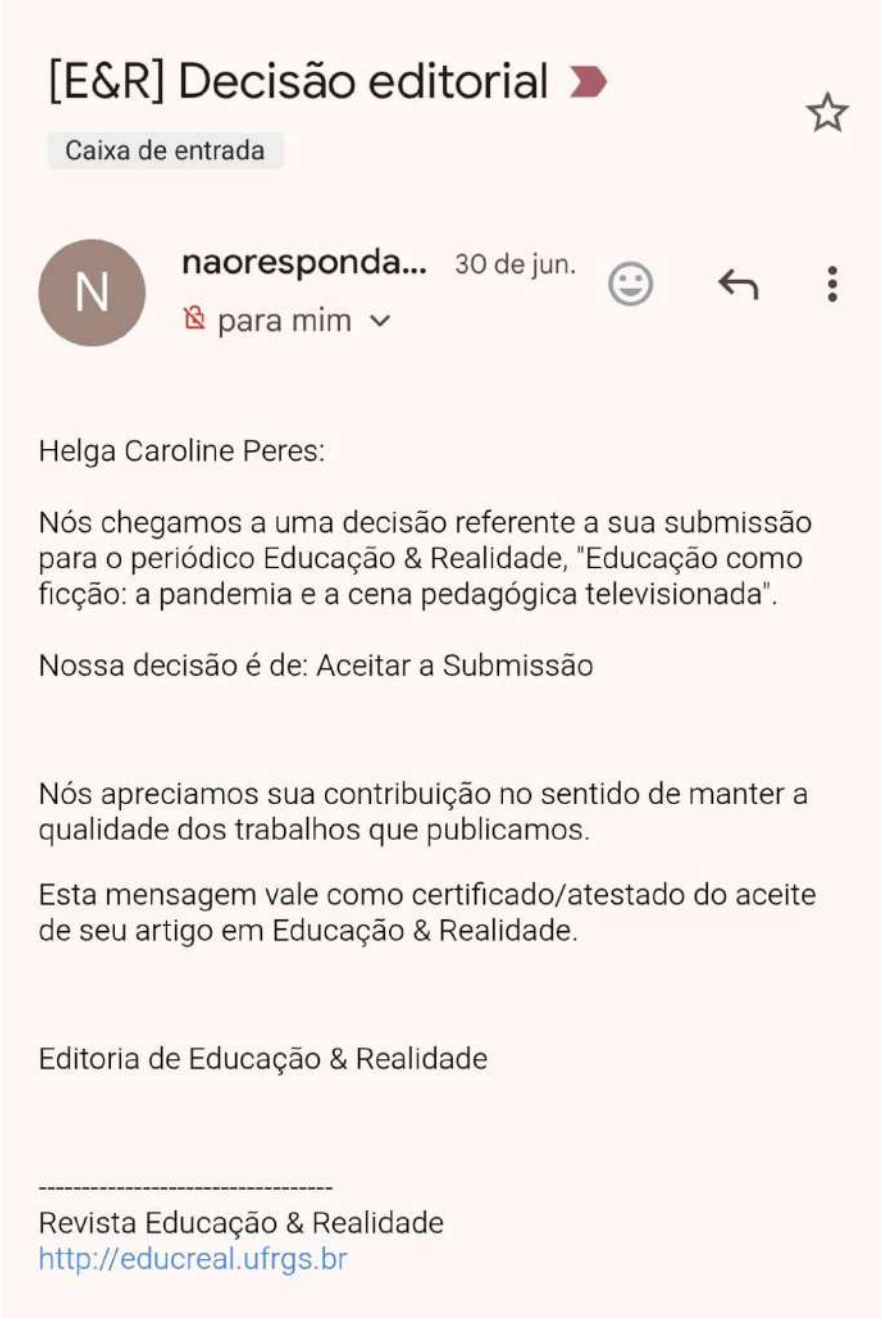
HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Os pensadores: Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno**. São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 117-154.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

NÓVOA, A. **A pandemia da COVID-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo, v.7, número 3, agosto de 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais** (2020).

Comprovante de aceite:



[E&R] Decisão editorial

Caixa de entrada

N naoresponda... 30 de jun.

para mim

Helga Caroline Peres:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Educação & Realidade, "Educação como ficção: a pandemia e a cena pedagógica televisionada".

Nossa decisão é de: Aceitar a Submissão

Nós apreciamos sua contribuição no sentido de manter a qualidade dos trabalhos que publicamos.

Esta mensagem vale como certificado/atestado do aceite de seu artigo em Educação & Realidade.

Editoria de Educação & Realidade

Revista Educação & Realidade
http://educreal.ufrgs.br

- Artigo submetido ao periódico Educação & Filosofia, da Universidade Federal de Uberlândia (ISSN: 1982-596X, QUALIS: A2)

Status: em avaliação (submetido em dezembro/2024)

Cópia do manuscrito:

Visualidade e representação: a pandemia da covid-19 e os "novos" parâmetros da performance docente[43]

Visualidad y representación: la pandemia de covid-19 y los "nuevos" parámetros de la performance docente

Visuality and representation: covid-19 pandemic and the "new" parameters of teaching performance

Resumo

Diante da contingência do isolamento social, decorrente da pandemia da covid-19, sistemas educativos em todo o mundo foram impelidos a interromper seu funcionamento regular para operacionalizar modelos de ensino remoto cuja ocorrência se deu, predominantemente, através da mediação da *câmera*. Apresentaremos, neste excerto, algumas reflexões sobre a forma com que tal mediação se impôs à performance docente. Em particular, tomaremos como objeto a *imagem* da docência produzida pelo modelo de ensino remoto emergencial (ERE) operacionalizado no Estado de São Paulo, fundamentado na veiculação de aulas via televisão, sendo estas apresentadas por professores da rede convertidos em *docentes-estúdio*. Ao submetermos tal imagem a uma interpretação teórico-crítica, fundamentada em algumas das categorias postuladas por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, depreendemos a asserção de que a introjeção da câmera como mediação do trabalho pedagógico implica a mobilização de saberes vinculados a um tipo de atuação docente orientada à representação de papéis que modificam os sentidos do que se compreende por *ensinar*. Tais sentidos, por seu turno, convergem com parâmetros orientados pelo imperativo da visualidade, aliado à completa fragmentação da dimensão formativa.

Resumén

Ante la contingencia de aislamiento social, derivada de la pandemia de covid-19, los sistemas educativos de todo el mundo se vieron obligados a interrumpir su funcionamiento regular para operar modelos de enseñanza a distancia, lo que se produjo, predominantemente, a través de la mediación de la *cámara*. En este extracto, presentaremos algunas reflexiones sobre la forma en que dicha mediación se impuso en la performance docente. En particular, tomaremos como objeto la imagen de la docencia producida por el modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) implementado en el Estado de São Paulo, basado en la transmisión de clases por televisión, presentadas por profesores de red convertidos en *profesores de estudio*. Cuando sometemos esta imagen a una interpretación teórico-crítica, basada en algunas de las categorías postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, podemos concluir que la introyección de la cámara como mediación del trabajo pedagógico implica la movilización de conocimientos vinculados a un tipo de actividad docente orientada a la representación de roles que cambian los significados de lo que se entiende por enseñanza. Tales significados, a su vez, convergen con parámetros guiados por el imperativo de la visualidad, que llevan a la completa fragmentación de la dimensión formativa.

Abstract

Faced with the contingency of social isolation, resulting from the covid-19 pandemic, educational systems around the world were compelled to interrupt their regular functioning to operationalize remote teaching models, which occurred, predominantly, through the mediation of the camera. In this article, we will

43 Pesquisa financiada por (oculto para avaliação).

present some reflections on the way in which such mediation was imposed on teaching performance. In particular, we will take as our object the image of teaching produced by the emergency remote teaching model (ERE) from State of São Paulo, based on the broadcasting of classes by television, which are presented by teachers converted into studio teachers. When we submit this image to a theoretical-critical interpretation, based on some of the categories postulated by Theodor W. Adorno and Walter Benjamin, we deduce the assertion that the introjection of the camera as a mediation of pedagogical work implies the mobilization of knowledge linked to a type of teaching performance oriented to the representation of roles that modify the meanings of what is understood by teaching. Such meanings, in turn, converge with parameters guided by the imperative of visuality, combined with the complete fragmentation of the formative dimension.

Palavras-chave: pandemia; performance docente; Estado de São Paulo; visualidade; teoria crítica da sociedade.

Palabras clave: pandemia; performance docente; Estado de San Pablo; visualidad; teria crítica de la sociedad.

Key-words: pandemic; teaching performance; State of São Paulo; visuality; critical theory of society.

Introdução

> Não há enredo que resista ao zelo com que os roteiristas se empenham em tirar de cada cena tudo o que se pode depreender dela (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 113)

Em um de seus excertos sobre educação, o filósofo Theodor W. Adorno (1995) nos lembra que são diversas as representações da docência acumuladas no curso da História da Pedagogia. Desde a figura do mestre da Antiguidade Clássica, encarregado de "moldar o homem vivo" e de "conduzir os assuntos humanos" (Cambi, 1999), passando pela Idade Média – quando esta imagem era associada ao sacerdócio e a ação de ensinar era representativa da "ação divina na terra" –, pelo resgate da tarefa política do magistério durante o Iluminismo e pela subsequente racionalização da docência na Modernidade, observar-se que são multifacetadas as formas com que a imagem da docência se particulariza nas práticas associadas ao ato de ensinar. Tais formas, ao contrário de emergirem de maneira espontânea, são enleadas por dinâmicas de caráter político e cultural de diversas ordens que conformam os modelos educativos e, por conseguinte, as formas de atuação e performance docente que se propagam e se consolidam enquanto referência da formação docente em sentido amplo.

Dentre os diversos modelos educativos em questão, os modelos de ensino remoto emergencial (ERE) ganharam destaque nos debates pedagógicos hodiernos. A vertiginosa propagação do coronavírus em escala global demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a educação. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para se evitar a propagação do vírus – instituições formativas em todo o mundo foram impelidas a interromper seu funcionamento regular para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino cuja ocorrência se deu pela mediação das *câmeras*. Estas

tornaram-se um elemento basilar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que através delas tornava-se possível exibir em larga escala, de maneira online, os conteúdos que deveriam ser experienciados em aula.

Diante deste cenário, as redes de ensino estaduais buscaram formas de dar corpo à transferência das ações pedagógicas para o formato remoto. Na rede de Ensino do Estado de São Paulo, tal processo foi operacionalizado por meio da criação da plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que previa a veiculação de vídeoaulas via televisão. Além disso, as vídeoaulas também foram disponibilizadas na plataforma streaming do *Youtube*, na qual poderiam ser assistidas de maneira assíncrona. Este material audiovisual foi produzido e gravado nos estúdios da Secretaria de Educação de São Paulo, e as vídeoaulas são ministradas por um ou dois professores da rede, nomeados de *docentes-estúdio*. A figura do docente-estúdio é central à manutenção da plataforma do CMSP, uma vez que este conduz a mediação didática dos conteúdos e interage com os estudantes e professores da rede via *chat*, tornando-se, deste modo, porta-voz da plataforma (Peres, 2024).

Considerando sua centralidade, elegemos como objeto de discussão, neste artigo, a imagem da docência performada por estes professores, reconstruída empiricamente por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva44; tal imagem revela um tipo de atuação adaptada ao ramo do entretenimento televisivo, transformando, deste modo, a ação de ensinar em um espetáculo massificado (Peres, 2024). A partir dela, constrói-se um modelo performativo que incide sobre os sentidos da atuação docente – especialmente por se tratar de um tipo de produção veiculada pela televisão, aparato que carrega todas as marcas da massificação segmentada e do alcance populacional em larga escala, produzido em acordo com a ética e com a estética da indústria cultural.

Objetivamos avançar em direção a uma acurada interpretação teórico-crítica dos pressupostos e das implicações da veiculação desta imagem da docência. Fundamentando-nos em algumas das categorias postuladas por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin – tais como a estereotipia, a indústria cultural, o entretenimento, a reprodutibilidade, dentre outras –, discutiremos a hipótese de que a forma com que a introjeção da câmera como mediação do trabalho pedagógico foi operada na construção da performance dos *docentes-estúdio* implica a mobilização de saberes vinculados a um tipo de atuação docente orientada à representação de

44 Trata-se de um procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa empírico-qualitativa orientado à reconstrução de objetos imanentes às práticas cotidianas, inclusive as educacionais, carentes de interpretação. Especificamente sobre este procedimento interpretativo de reconstrução empírica, U. Oeverman e A. Gruschka retomam uma das premissas fundamentais da *Dialética Negativa*, de T. W. Adorno, segundo a qual: "apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida" (Adorno, 2009). No caso dessa pesquisa, tal exercício busca desvendar as estruturas de sentido não apenas a partir da comunicação verbal operada pelo docente-estúdio, mas também do constructo imagético que compõe sua performance. Com base nessa orientação teórico-metodológica, a reconstrução empíricade quatro vídeoaulas foi tomada como referência para a análise.

papéis que modificam os sentidos do que se compreende por *ensinar*. Este ato, diante das câmeras e do imperativo da visualidade, aproxima a performance docente do tipo de atuação exercida por atores profissionais – uma performance que, no limite, impede que seja levado à cabo o contato transformador entre sujeito e objeto, condição da formação. A partir desta interpretação, buscaremos discutir em que medida a performance do *docente-estúdio* do CMSP endossa a veiculação de "novos" parâmetros para a atuação de professores.

Atuar, ensinar, entreter

Walter Benjamin (1987), em suas teses sobre *a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, nos apresenta uma discussão sobre as distintas formas de atuação exercidas pelo ator de teatro e pelo ator de cinema. Segundo o filósofo, o ator de teatro, ao posicionar-se diante de seu público, apresenta-se de maneira *substancial*: seu corpo, sua voz, seu olhar e sua performance são projetados e utilizados em favor de uma relação genuína com os espectadores, aspirando alcançá-los de maneira *autêntica*. A construção desta representação apóia-se na premissa de uma relação orgânica, pautada na dialética entre a experiência daqueles que assistem e a atuação que se desenvolve no palco. Embora se trate de uma atuação – que, por princípio, possui um caráter *ficcional* –, as mediações erigidas pela presencialidade tornam-se profícuas a um tipo de experiência que se distancia da dimensão fragmentária.

A introjeção da câmera, característica da produção cinematográfica, por outro lado, implica, na perspectiva benjaminiana, uma representação orientada para e pelo *aparelho*. O intérprete de um filme, nos diz o filósofo, não representa diante de um público a cena a ser produzida; representa-se para um grupo de especialistas: produtores, diretores, operadores, engenheiros de som ou iluminação, que a todo momento têm o direito de intervir na forma de sua atuação, definindo quais são os melhores modos de apresentação do conteúdo filmado (p. 123). Logo, é possível deduzir que sua atuação é demarcada pelo *controle*: seja aquele exercido pela equipe técnica, que legitima os processos aos quais o ator de cinema deve submeter-se; seja aquele exercido pela câmera, que impõe exigências ao seu desempenho; seja aquele exercido pelos procedimentos do corte e da montagem, que amparam o caráter fragmentário da produção cinematográfica e preservam sua dimensão pseudorrealista.

Diferentemente do ator de teatro, que observa as reações de seu público sem a necessidade de qualquer tipo de intervenção técnico-instrumental, a exposição à câmera "[...] não modifica apenas a função do intérprete profissional, mas também a função de quem se representa a si mesmo diante dos veículos de comunicação" (Benjamin, 1987, p. 126). Aquele que se coloca diante da câmera – seja para representar uma personagem, seja enquanto sujeito despido de qualquer roupagem intencionalmente ficctícia – é submetido ao que o torna "apresentável" perante à massa que o prestigiará: tem-se, desta forma, sua subsunção aos

padrões de visualidade característicos de seu tempo. Tais padrões, fomentados pelo desejo do público, tornam-se o critério de receptividade das performances e imagens produzidas e reproduzidas pela mediação da câmera.

Esta mediação tornou-se uma exigência ao campo da educação durante os tempos da pandemia da covid-19, tornando-se determinante à manutenção dos processos de ensino e aprendizagem. Enleada pelas demandas da câmera – demandas que extrapolam em larga medida o clássico "fazer docente" desenvolvido no tempo e no espaço da sala de aula, demarcado pela presencialidade e pelos laços sociais estabelecidos com os estudantes –, a ação de ensinar mescla-se à ação de performar um papel que distancia o professor de sua tarefa social. Dito de outro modo, *ensinar* e *atuar*, *professor* e *ator* – termos que, em linhas gerais, remetem a contextos que não possuem uma relação imediata –, confundem-se diante do imperativo do que foi nomeado de ensino remoto emergencial (ERE).

Tomemos como objeto, pois, aquilo que se compreende por *ensinar*. No tocante a este ponto, Gruschka (2014) elucida que o ensino está associado, de maneira ampla, ao *telos* da educação: qual seja, a formação de consciências verdadeiras, de sujeitos emancipados que se tornem aptos a julgar e a criticar, consolidando a saída de um estado de menoridade, tal qual caracterizado por Kant. No limite, tal finalidade implicaria um processo educativo orientado para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995a). Ensinar exige que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, fomente a autonomia dos estudantes; para tanto, é necessário estimular o exercício da disciplina, e, em certo sentido, da coragem, para que estes estudantes possam servir-se do próprio entendimento sem o direcionamento de outrém.

Tal exercício, por sua vez, implica que, no limite, o ato de ensinar seja orientado para a promoção daquilo que Adorno (1995a) nomeara de *experiência formativa*:

> O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo (p. 25).

O contato transformador entre sujeito e objeto, no sentido em questão, torna-se basilar da ação pedagógica mediadora a ser operacionalizada pelo professor. Munido desta premissa e orientado pela continuidade, o professor – ao menos em tese – direcionaria seus esforços para representar os conteúdos a serem ensinados, estruturando enredos por meio de signos e mediações diversas, materializando imagens, inferindo leituras da realidade, estabelecendo vínculos com os sujeitos presentes no tempo e no espaço da sala de aula. Nos termos de Gruschka (2014), a promoção desta experiência superaria a finalidade de tornar os indivíduos

meramente competentes, sob o critério de sua eficiência e funcionalidade no seio da maquinaria econômica.

A representação dos conteúdos, por sua vez, implica um empenho associado à escolha dos meios e formas mais adequadas à promoção de tal experiência – sem, contudo, permitir que estes meios se coloquem entre sujeito e objeto, tal como uma barreira convertida em uma finalidade *per si*. Segundo Gruschka (2014), este empenho é, inevitavelmente, vinculado às condições que delimitam o enquadramento do ensino em sistemas determinados por normas e regularidades; estas, por sua vez, conformam a materialidade do ato de ensinar empreendido pelo professor.

Poderíamos inferir, a partir desta leitura, que a representação dos conteúdos implica que o docente exerça um tipo de *performance*, que se torna expressão da prática educativa. Como apontado por Pereira (2012), a performance docente, que dá vida a ação de ensinar, é o que permite, ao menos em tese, "[...] a experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, associados à formação" (p. 291).

Embora o termo *performance* tenha sido, paulatinamente, tomado como referência pela retórica que vincula a educação à formação de indivíduos competentes, cujo desempenho os torna aptos à sua incorporação no mundo do trabalho e à atuação de maneira flexível e adaptada ao mercado, é importante recuperar seus sentidos mais amplos. Tomada como objeto em campos diversos, tais como a arte, a linguagem, a antropologia e a comunicação, a ideia de performance encontra associações gerais na dimensão do corpo, da representação e da expressividade, que consolidam-se na participação dos indivíduos em determinadas cenas do cotidiano (Pereira, 2012). O mesmo autor recupera a etimologia grega da palavra:

> [...] a hipotética etimologia grega da palavra, visto que o prefixo grego *per* indica uma forma de passagem, um meio pelo qual ou através do qual algo se dá, apresenta-se. Com efeito, o verbo grego *perao* traz em seu bojo o sentido do atravessamento. Nessa acepção, contudo, a performance não revela sua relação com uma forma particular de apresentação – como também pode ser entendida –, constituindo em si e por si mesma uma *linguagem*, mas um momento em que algo se processa, acontece, dá-se a ver; esse algo é experiência (2012, p. 295).

A performance, no sentido elucidado, compõe a experiência dos sujeitos no mundo, materializando representações subjetivas, afetos e percepções, através da linguagem e do corpo. Estes tornam-se vetores dos significados atribuídos a tais representações. Em suma, a performance poderia ser compreendida, neste sentido, como um modo de se conduzir perante o outro, que envolve a representação de papéis sociais determinados. Representação que, por seu turno, dá forma às experiências aceitas e exigidas por coletividades simbolicamente constituídas (2012, p. 302).

No caso da performance docente, em particular, tem-se a construção de formas de representação vinculadas ao papel de ensinar que é apreendido e exercido pelos professores durante seu percurso de formação profissional. Representar os conteúdos exige que o professor encontre formas de performar sua ação de modo que estes conteúdos, por seu turno, levem os estudantes à aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor mobilize seu corpo, sua voz, é necessário que ele utilize a linguagem adequada, que ele se porte como figura de referência frente aos estudantes, para que estes se aproximem, minimamente, da experiência formativa. Em suma, a performance docente implica modos específicos de expressão, que compõem o *habitus professoral*.

Em certo sentido, poderíamos inferir que o professor, ao dar corpo à sua performance em sala de aula, consolida um tipo de *atuação*: não sem razão, são numerosos os estudos do campo da formação de professores que se apropriam do termo "atuação docente" como uma referência à ação laboral de ensinar (Pimenta, 2017; Cambi, 1999; Tardif, 2012; Schön, 2000). Tal atuação é orientada por determinados pressupostos associados à constituição dos significados atribuídos ao *ser professor* e à experiência de ensinar. Um destes pressupostos, quando tomamos como referência o espaço e o tempo da sala de aula, é a presencialidade: esta permite que a performance do professor – sua *atuação* – seja endereçada à indivíduos particulares, materializando-se de forma a constituir uma relação genuína com os sujeitos aprendentes. A presencialidade permite que o professor mobilize seu corpo, sua voz, seus saberes, suas formas de expressão, em suma, seu *ser*, para que a aprendizagem se consolide. Em certo sentido, poderíamos inferir que a atuação docente em sala de aula, em um sentido benjaminiano, é demarcada pela *autenticidade*: não há como reproduzi-la de forma seriada, uma vez que esta é orientada, ao menos em tese, pela troca simbólica e orgânica entre professor e estudantes e pela experiência que não poderá ser vivida, novamente, de forma semelhante.

A dimensão da autenticidade, tal como apresentada por Benjamin (1987), é o elemento que separa a atuação do ator de teatro e do ator de cinema. Essa cisão, como já destacado, é ocasionada pela introjeção da câmera como recurso apto à reproduzir em larga escala a performance representada. Devido à este movimento, o ator de cinema passa a atribuir uma significação distinta à sua performance: atua-se para uma massa indefinida, fixada de maneira oculta no olho da câmera. Este olho torna-se determinante, uma vez que sua presença exige a adaptação do intérprete à certos padrões de visualidade impostos pela técnica da filmagem. A continuidade, por exemplo, mediante a ação da câmera, rompe-se em favor da produção de cenas fragmentadas; repete-se incansavelmente a gravação de um mesmo roteiro, para que este seja filmado sob ângulos diversos; luzes, efeitos e camerações são testadas incansavelmente em favor do efeito que se pretende causar nos espectadores. Em suma, a atuação frente às câmeras implica que a performance do intérprete seja "[...] decomposta em várias sequências individuais,

cuja concretização é determinada por fatores puramente aleatórios, como o aluguel do estúdio, disponibilidade de outros atores, cenografia, etc" (Benjamin, 1989, p. 143).

Estes padrões de visualidade impõem-se à atuação docente a partir do momento em que o professor é compelido à submeter-se à ação da câmera. Embora não possa ser considerado um intérprete cinematográfico ou televisivo em senso estrito devido à natureza pedagógica de seu trabalho, este professor, em sua atuação docente, deverá adaptar-se aos mecanismos que permitem a captação audiovisual de sua performance. A presença da câmera, portanto, transforma a experiência de ensinar: deve-se, em uma aula filmada, apresentar-se como imagem passível de ser reproduzida para uma miríade de pessoas convertidas em *audiência* – uma audiência que, por seu turno, acaba por delimitar formas palatáveis de atuação docente, orientadas à alimentação de seu desejo. Tais formas implicam que a performance docente adquira contornos que, no limite, distanciam o professor de sua tarefa historicamente instituída de ensinar, aproximando-o de um intérprete que se submete às demandas da câmera. Esta interpretação ganha força ao tomarmos como referência a contingência da pandemia da covid-19 e a insurgência dos modelos de ensino remoto emergencial.

Diante deste cenário, marcado pela imprevisibilidade e pelo risco, o denominador comum dos múltiplos formatos escolhidos para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem foi o rompimento com a presencialidade, que demarca o caráter autêntico da experiência entre sujeitos no espaço e tempo da sala de aula. Novos saberes docentes passam a ser mobilizados a partir de então: como se portar diante da câmera; como representar os conteúdos a partir desta mediação; como adaptar a linguagem utilizada em sala de aula para o ambiente audiovisual; como editar e produzir recortes das atividades para serem exibidos em tela; dentre outros. No que diz respeito à performance docente, passa-se de uma preocupação estritamente didática, associada ao ensino, para a incorporação de formas de expressão condizentes com as exigências da visualidade. Neste sentido, os modelos de ensino remoto emergencial, de maneira geral, incluem parâmetros outros a serem incorporados à performance diante das câmeras.

Com o *docente-estúdio*, professor elegido para apresentar as vídeoaulas no Estado de São Paulo durante a pandemia, é produzida uma imagem representativa da docência – especialmente por se tratar de um modelo produzido e exibido via televisão, um suporte que carrega todas as marcas da massificação segmentada e do alcance populacional em larga escala. A adesão ao modelo televisivo implica a inserção de mediações próprias ao meio, com todos os artifícios indispensáveis a uma produção audiovisual. O espaço do *set* prevê uma produção cuidadosa, planejada de forma detalhada, roteirizada – diferentemente de uma sala de aula, que diante das múltiplas atuações intersubjetivas, está sujeita ao imprevisível e ao inesperado que escapam ao domínio de um grupo de produtores. Imprime-se à produção da aula,

de maneira geral, padrões exógenos àqueles característicos da escola, tais como a lida com as câmeras, com o roteiro e com o tipo de interação prevista pela dinâmica televisiva.

No que tange à performance do docente-estúdio, percebe-se, de maneira geral, que este dialoga com duas ou três câmeras, limitando-se aos enquadramentos possíveis e organizando seu espaço de ação a partir delas e para elas. A comunicação estabelecida com seus interlocutores é demarcada pela adequação à cena construída via televisão, obedecendo ao seu padrão comunicativo: tem-se uma adequação discursiva, uma vez que o docente-estúdio deve ajustar a forma do discurso pedagógico à forma do discurso típico do gênero televisivo. Para tanto, cria-se um roteiro genérico que, junto do tom adotado em suas falas, produz uma ambiência que remete ao entretenimento. A efusividade, o exagero, o entusiasmo e a simpatia excessiva que transparecem no riso contínuo são algumas das marcas que acompanham o posicionamento dos docentes-estúdio durante as vídeoaulas: um posicionamento que em muito se assemelha à performance do *entertainer* televisivo, que se comunica com um público que exige que seus sentidos sejam imediatamente alimentados pela diversão e pela distração correntes (Peres, 2024).

A passagem do *ethos pedagógico* para o *ethos do entretenimento* é demarcada, ainda, pela artificialidade característica do meio. A modulação performada pelos docentes-estúdios dá indícios de que as falas e a lida com o jogo de câmeras parecem ter sido memorizadas e ensaiadas, apresentando pequenos erros que denunciam a artificialidade de sua encenação. Ao que parece, não há autonomia para fugir a um roteiro pré-estabelecido, ou mesmo para a construção de uma forma orgânica e espontânea de interação e mediação dos conteúdos.

A interação entre o docente-estúdio e seu público ocorre exclusivamente via *chat*: os estudantes enviam mensagens pelo aplicativo, e, em determinados momentos da vídeoaula, estas mensagens podem ser lidas (ou não) pelos docentes-estúdio. Ao que parece, a interação com o chat ocorre em momentos pré-determinados pelo roteiro da vídeoaula. A ação performática do docente-estúdio exige que a interação com o *chat* aconteça de maneira tipicamente adaptada ao cenário televisivo. Não é usual que, em uma sala de aula, um professor mande "beijos" para seus alunos, ou que ele deva parar para ler mensagens de estudantes de distintas escolas. Também não é habitual que outros professores interajam com os conteúdos apresentados, papel normalmente exercido por alunos. Distintamente de uma aula presencial, tem-se nas vídeoaulas um impulso para que o docente-estúdio porte-se como um comunicador televisivo que deve interagir com seu público de modo estimulante, mandando beijos e abraços para os espectadores e emulando uma interação dialógica – considerando-se a fusão entre a aula apresentada e a dimensão massificada do modelo de ERE adotado no Estado de São Paulo (Peres, 2024).

A interpretação da materialidade das vídeoaulas produzidas pelo CMSP durante a pandemia nos permitem observar com clareza a aproximação entre a figura do *docente-estúdio*, enquanto imagem representativa da atuação docente (Peres, 2024), e a do ator de cinema, tal qual caracterizada por Benjamin (1987). Desta forma, o ato de ensinar, enquanto preocupação didática associada ao processo educativo dos estudantes, é colocado em segundo plano, em favor da produção de um *protótipo docente*: um professor que conhece e está adaptado aos mecanismos audiovisuais e que, no limite, expressa a alienação do professor de sua tarefa formativa. Ao passo que o docente-estúdio constitui a representação de um professor que se apropriou de saberes outros para que seu papel fosse cumprido – como seguir o roteiro da aula; obedecer aos momentos corretos para a interação via chat; a entonação adequada para atingir o público; dentre outros –, propaga-se um modelo *estereotipado* da performance/atuação docente, vinculado à adaptação ao imperativo técnico-instrumental dos mecanismos da visualidade.

Estereotipia, representação, adaptação

A produção de estereótipos da docência não é algo novo no campo da cultura e da educação. Enquanto representação propagada pelos veículos da indústria cultural, os estereótipos tornam-se mais significativos do que a própria realidade, orientando, desta forma, as relações entre sujeito e objeto. Como explicado por Cabot (2016), é desta forma que as representações estereotipadas se convertem em modelos socialmente aprovados a serem imitados, ou em inimigos, que condensam os mal-estares provocados pela repressão.

Já na década de 1960, Adorno (1995b) idenficara uma série de *tabus* produzidos em torno da docência na Alemanha, associados ao desprestígio da profissão de ensinar; tais tabus vinculavam os professores à determinadas imagens estereotipadas e negativas – por exemplo, as do carrasco que aplica castigos físicos; a do sujeito infantilizado; e a do ser assexuado. Estas imagens, segundo o diagnóstico do filósofo, tornam-se impeditivas da experiência educacional e formativa, uma vez que tais representações pré-conscientes ou inconscientes atuam na realidade ao ponto de conformar os processos de ensino e aprendizagem.

A performance do *docente-estúdio* também exprime a construção de uma imagem estereotipada da docência adequada aos tempos hodiernos. Diferentemente da figura que aplica castigos físicos ou do ser assexuado, tem-se nas vídeoaulas do CMSP uma representação vinculada à figura do *entertainer*: aquele que "ensina de forma divertida", que se orienta por um tipo de linguagem "leve", em suma, um professor munido de "animação" e "energia" expressivas para mobilizar a massa de espectadores. Em suma, um professor que atua ao interpretar um "personagem" cuidadosamente elaborado em acordo com as regras de um mercado educacional orientado a atender às demandas do lucro. Nos termos de Gruschka (2008), este movimento implica que "[...] a forma de comunicação se sobreponha ao receptor"

(p. 177), como um reflexo dos processos de subsunção da educação à economia. Ao passo que a mercantilização da atuação docente vincula-se aos parâmetros da indústria cultural, aquilo que é entendido como "ensinar" é apartado de uma real intenção formativa, passando a integrar a esfera de um "saber fazer" orientado pela lógica do mercado.

Por essa razão, a construção de estereótipos da docência não pode ser desvinculada da produção seriada operacionalizada no seio da indústria cultural – especialmente por tomarmos como objeto um material adequado à estética e ao formato televisivo. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), o pensamento estereotipado erige-se sobre representações pré-estabelecidas que consolidam marcas de regularidade, como um registro de características observadas repetidas vezes. Em outras palavras, a estereotipia representa a construção de um tipo fixo e imutável, cujas características são atribuídas arbitrariamente a um sujeito ou grupo, sendo estas condizentes, ou não, com a realidade. Os veículos da indústria, tais como o cinema e a televisão, incumbem-se de apresentá-los de maneira exaustiva, até que estes estejam sedimentados no imaginário de seus consumidores como uma espécie de *rótulo*.

Neste sentido, argumenta Cabot (2016, p. 623) que a criação de estereótipos foi identificada pelos filósofos como uma das ferramentas que permitem que a indústria alcance todos os seus objetivos ao mesmo tempo: tanto os objetivos econômicos de rentabilidade, como os objetivos políticos, orientados ao aumento da docilidade social. Os estereótipos criados no bojo da cultura de massas, neste sentido, possuem a mesma função econômica que a seriação na produção material (reduzir custos de produção por unidade produzida) e a mesma função socializadora da família e da comunidade (manter o grupo com vida frente aos inimigos externos e internos). O resultado deste mecanismo é a rigidez de categorizações que vão se tornando cada vez mais padronizadas, vistas como ideais, e, desta forma, mitificadas.

Há que se considerar que a atuação docente, de modo específico, não escapa à problemática da adesão às imagens propagadas pelos veículos da indústria, em particular, e da adesão irrefletida ao coletivo, de forma ampla. Neste ínterim, vale destacar o potencial da televisão enquanto meio veiculador de imagens estereotipadas que dão força à produção desta falsa consciência.

Nos termos de Adorno (1991), a televisão potencializa a experiência do espectador de cinema, tal qual desvelada por Benjamin, uma vez que adentra os lares e torna-se peça central da socialização familiar. A introjeção da produção televisiva mecanizada e estandardizada na esfera privada, paulatinamente, tornou-se profícua ao refinamento da integração, uma vez que seus mecanismos têm como finalidade contribuir para a canalização das reações do público em acordo com as mensagens que se pretende legitimar.

Tais mensagens, organizadas intencionalmente sob a forma de *camadas justapostas de significados* aptas a atingir simultaneamente diversos níveis psicológicos do espectador (Adorno, 1991), são produzidas a partir de estruturas de múltiplos níveis – os processos de

produção, os modelos que pretende legitimar, a ideologia proveniente da indústria –, que possuem como finalidade contribuir para o efeito que se pretende gerar no espectador. Tais mensagens, segundo Cabot (2017), extrapolam as imagens manifestas:

> O conteúdo latente é construído por clichês ou estereótipos que explicam fácil e satisfatoriamente qualquer situação que possa dar-se na experiência cotidiana do espectador e conectá-la com experiências cotidianas do mesmo indivíduo. A repetição de personagens, situações e conclusões nos produtos ajuda na aprendizagem forçada da gramática da significação do meio, uma vez que reduz os custos de produção e permite uma mensagem latente que facilite a disciplina social mediante uma concreta disciplina individual (p. 1171, tradução nossa).

Esta gramática orienta-se pela tentativa de forjar uma aproximação simbólica com o público, de modo a obscurecer as fronteiras entre representação e experiência genuína: uma suposta intimidade vinculada aos seus desejos e angústias, que se transforma em uma *satisfação substitutiva e imediata*, organizada propositalmente para ludibriar o espectador e levá-lo a identificar-se com aquilo que assiste. Por meio deste processo ilusório, que cega o público e o impossibilita de desvelar a falsidade do que é assistido, é alimentado seu desejo por imagens que o levem ao prazer da mera repetição do sempre idêntico – um gozo imaginário, alimentado por pseudo-satisfações narcísicas.

Os processos de identificação com os estereótipos e clichês construídos pela televisão, nestes termos, é o que impede o contato transformador entre sujeito e objeto. Isto porque as imagens estereotipadas apresentam comportamentos, ações e dilemas como algo definitivo, fixo, imutável, recobrindo os objetos de um invólucro que bloqueia seu acesso. Os sujeitos, por sua vez, se apropriam de tais imagens fixas, transformando-as de modo a satisfazer suas necessidade psíquicas e respondendo de forma padronizada ao objeto, variando entre projeções descontroladas de seus conteúdos sobre os objetos e reproduções sistemáticas e irrefletidas de padrões de comportamento diante do que foi percebido. Desta forma, como anteviram Horkheimer e Adorno (1985), o sujeito é impelido à renunciar a qualquer ponderação acerca dos objetos ao atribuir-lhes rótulos de maneira instrumental e irrefletida.

No que tange aos estereótipos da docência, de maneira geral, compreende-se que estes tornam-se *tabus*. Adorno (1995b), em sua leitura dos *tabus acerca do magistério*, interpreta o significado de tabu como sendo este uma "sedimentação coletiva de representações inconscientes ou pré-conscientes" dos candidatos ao magistério, que, de certo modo, tornam-se sacralizadas e cristalizadas em si mesmas. Estas representações, em sua maioria, já não possuem base no real. Ora, se as representações inconscientes da docência são paulatinamente erigidas a partir das imagens dos professores veiculadas no circuito midiático da indústria cultural, compreende-se que estas tornam-se mais significativas do que a relação efetiva com o professor em sala de aula. A imagem estereotipada da docência, neste sentido, atua como um substitutivo

da relação pedagógica histórica e culturalmente instituída, uma vez que não se reconhece a falsidade dessa imagem. Consequentemente, nos termos de Adorno (1995b), "O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado" (p. 102).

Retomemos, pois, a imagem da docência construída pela performance dos *docentes-estúdio*. Como já exposto, tal imagem aproxima o professor de um *intérprete*, um ator que se submete aos padrões de visualidade impostos pela câmera e, de maneira artificial, representa um personagem que o aproxima de um *entertainer*, ou mesmo de um comunicador televisivo. Sua atuação didática é colocada em segundo plano, uma vez que padrões exógenos lhe são impostos: seguir um roteiro, dialogar com o chat em momentos pré-determinados, expressar-se de maneira enérgica, por meio de uma linguagem adaptada ao contexto televisivo, para engajar seu público e convencê-lo para que permaneça com o aparelho ligado. Tal performance constitui um padrão, uma vez que os professores que se submetem ao papel de *docente-estúdio* pouco alteram suas formas de ação frente às câmeras. A repetição incansável deste padrão no período pandêmico, no qual as vídeoaulas tornaram-se a forma de mediação central do processo pedagógico converte-se em um estereótipo associado à docência ao passo em que esta imagem passa a ser referência daquilo que se compreende por *ensinar*: que, neste caso, adquire uma conotação que o aproxima do entretenimento, vinculado à diversão.

Adorno e Horkheimer (1985), já na década de 1940, apontaram que a produção do entretenimento estava ligada à concentração de capital no ramo da diversão e do lazer. Divertir significa "estar de acordo" – divertir para esquecer a dor do sofrimento e a dor da condição de não liberdade através da negação do pensamento. Ao ocupar os sentidos dos sujeitos em tempo integral, o entretenimento proporciona um ilusório encontro com a felicidade e com o prazer. Ao identificar-se com as imagens do entretenimento, o público espectador torna-se extensivamente cerceado em favor da manutenção do *status quo*. Embora a assertiva de Horkheimer e Adorno (1985) date do início do século XX, quando a acepção de entretenimento associava-se estritamente ao cinema e ao rádio, é válido considerar que esta se repõe, na atualidade, sob a égide de audiovisualidades diversas, que cumprem funções similares – especialmente no que diz respeito à propagação de figuras estereotipadas, comumente associadas à padrões de imagem e comportamento tomados como referência de identidade. Estas, por seu turno, impedem a construção de imaginários alternativos acerca da realidade.

A diversão, por sua associação à lógica da indústria cultural, impede que os sujeitos se apropriem da capacidade de discernimento – ou, em outros termos, do *espírito crítico* que fundamenta o processo formativo, de maneira geral, e o ensino, de modo específico, que deveria ocupar-se da manutenção da experiência. Neste sentido, *diversão* e *ensino* são antitéticos: enquanto a primeira forja a adaptação e a conformidade, o segundo deveria ocupar-se, justamente, do rompimento com estes processos. Isto porque o processo formativo, embora

resguarde um momento da adaptação, também deveria impelir o indivíduo ao momento da autonomia. Ao restringir os processos formativos ao momento da adaptação, é rompida a tensão constitutiva que lhe deveria ser substancial, impelindo os sujeitos em direção ao conformismo com as imagens do entretenimento e da diversão tal qual estas lhes são apresentadas. Consolida-se, diante deste rompimento, a semiformação tal qual nos é apresentada por Adorno (2010), por meio da qual "[...] os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo" (p. 25).

Neste sentido, poderíamos inferir que a imagem da docência performada pelos *docentes-estúdio* torna-se um arquétipo da falsidade do processo educativo levado à cabo pela plataforma do CMSP: aprender, ao menos em tese, deveria impelir os sujeitos em direção à situações que ampliassem seu campo de experiência. Nos termos de Gruschka (2014), essa ampliação estaria associada à compreensão, que permite que os estudantes se apropriem do reconhecimento e do entendimento da realidade – processo que nem sempre é imune de crises, desencantamentos ou dificuldades. Aprender é um processo mediado, orientado pela continuidade, pelo exercício da disciplina e pela relação profunda com os objetos de conhecimento e com a realidade. O prazer de aprender, deste modo, de se apropriar dos processos de compreensão, é acessado de maneira processual, a partir da experiência.

A diversão, por outro lado, alheia-se à este processo por impelir os sujeitos em direção à um prazer *imediato*, que dá manutenção uma fantasia de onipotência que leva o indivíduo ao gozo pela via do consumo recorrente de imagens que retratam um mundo falso, no qual se encontra uma ilusória felicidade: *um professor que é sempre alegre e faz piadas; que, ao ensinar, utiliza uma linguagem extremamente acessível; que não exige a disciplina; um professor que se porta, se veste e se expressa de maneira sempre jovial; que sabe como se portar diante das câmeras e manipular os aparatos eletrônicos em tela, promovendo um espetáculo*. Diante desta ilusória imagem da docência, que fomenta formas de pensamento estereotipado, constrói-se um ideal de docente-ator; este ideal, por sua vez, torna-se um *tabu*, sacralizando e cristalizando formas de atuação pedagógica que serão projetadas nos professores reais.

Tendencialmente, os professores se veem impelidos a se adaptarem a tais projeções, para, de alguma forma, alcançarem a atenção de seus estudantes e tentarem, dentro dos limites, promoverem algum tipo de experiência com os conteúdos. A adequação a estes padrões de visualidade, deste modo, pode ser lida como um parâmetro que se associa ao campo da da formação e da atuação docente.

Palavras finais: "novos" parâmetros da performance docente

Ao final deste excerto, alguns questionamentos permanecem ainda em aberto. Em que medida, afinal, a pandemia da covid-19 e a adesão imperativa aos modelos de ensino remoto emergencial podem ser lidos como uma experiência que leva a uma mudança radical nas formas de atuação docente? Considerando seu caráter contingencial, vinculado a um contexto datado, seria plausível inferir que algo deste modelo perdurará no campo da educação? E até que ponto a performance do *docente-estúdio* frente às câmeras é eficiente em tornar-se um arquétipo do ato de ensinar adequado aos padrões de visualidade hodiernos?

Não há como desconsiderar que tais questões não devem ser respondidas de maneira reducionista. A crítica da performance dos *docentes-estúdio* que apresentam as vídeoaulas produzidas durante a pandemia nos permitiu delinear um *corpus* interpretativo no qual esta performance está associada a um panorama cultural mais amplo, que não restringe nossa análise ao âmbito das práticas educacionais, *per si*. Há que se levar em conta que tais práticas são enleadas por determinantes orientados à adaptação ao que é imputado aos sujeitos professores no âmbito de uma formação social e cultural demarcada pela reificação. Neste sentido, a performance dos *docentes-estúdio* do CMSP não revela nada menos do que a forma com que os padrões de visualidade se impõem ao ato de ensinar, impossibilitando que estes professores se distanciem de uma lógica de *espetacularização* da própria imagem. Imagem que, ao ser previamente preparada, simulada e reproduzida em acordo com a lógica da indústria cultural, torna-se um modelo estereotipado ao qual se atribui, ilusoriamente, um sentido de verdade.

Daí é possível deduzir que, no que diz respeito à eficiência social, as vídeoaulas, de maneira geral, e a performance dos docentes-estúdio, em específico, cumprem uma função adaptadora. Ao veicular a imagem de um professor adaptado às demandas da câmera, ao papel artificial que lhe é imputado, a um roteiro que lhe retira a autonomia, e que é bem formado para se apropriar dos meios técnicos de maneira mais eficiente, estipula-se "novos" parâmetros a serem incorporados ao campo da formação docente, de modo que os professores, em linhas gerais, sejam bem formados no que tange às competências e habilidade associadas à esta imagem.

Tais parâmetros, embora vistam a roupagem de uma suposta novidade no campo da educação, não são particularmente novos. Basta que observemos a forma com que saberes associados à formação de professores têm se adaptado, nas últimas décadas, ao ideário da "cultural visual": esta, que foi incorporada paulatinamente aos processos de ensino e aprendizagem, tem se tornado um tópico recorrente no âmbito do saberes docentes (Martins, 2010). Todavia, a abordagem técnico-instrumental dos mecanismos que dão forma a este panorama, associada à experiência dos sujeitos professores com as câmeras e com as imagens produzidas em acordo com a lógica da espetacularização, acaba por legitimar uma relação irrefletida com as imagens da docência veiculadas nas mídias, de maneira geral, e pela televisão, de modo específico.

Neste sentido, a pandemia e os modelos de ensino remoto emergencial não instituem necessariamente novos parâmetros para o campo da formação docente, mas dão força e intensificam uma tendência cultural já em curso, que é a espetacularização dos sujeitos e das imagens que fazem de si próprios. Novo, neste caso, é o cenário de restrição que impele os sujeitos ao consumo exacerbado de tais imagens enquanto única forma de relação possível com os processos de ensino e aprendizagem, que deveriam ocupar-se criticamente desta tendência. No caso das imagens da docência propagadas pelo modelo de ensino remoto no Estado de São Paulo, em particular, é possível concluir que estas, ao contrário de fomentarem uma interpretação crítica daquilo que se vê, provocam a fragmentação do processo formativo ao vinculá-lo à dimensão da diversão e do entretenimento.

Referências

ADORNO, T.W. *How to look at television*. In: ADORNO, T.W. The Culture Industry: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

ADORNO, T.W.*Tabus acerca do Magistério*. In:ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169 -185.

_____. *Educação e Emancipação*. In:_____. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 169 - 185.

_____. *Educação – para quê?* In: _____. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 139 – 154.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Cabot, M. *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión: aspectos de la crítica de la cultura de masas de Theodor W. Adorno*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

Cabot, M. (2017). *Carácter semiformativo de los medios audiovisuales. las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión*. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, *72*(274), 1157–1174. https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.005

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula*. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

MARTINS, R. *Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual*. Ed u c a ç ã o & Linguagem • v. 13 • n. 22 • 19-31, jul.-dez. 2010.

PEREIRA, M.A. *Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.289-312 | mar. 201

PERES, H.C. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo e PINTO, Umberto de Andrade. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente***.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- Submissão de artigo à Revista Cadernos de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (iSSN: 2178-079X, QUALIS: A2)

Status: em avaliação (submetido em dezembro/2024)

Cópia do manuscrito:

Didática da (tele)aula:
a mediação pedagógica sob a égide da audiovisualidade hodierna[45]

Didactics of the (tele) class:
pedagogical mediation under the aegis of modern audiovisuality

Didáctica de la (tele) clase:
la mediación pedagógica bajo la audiovisualidad contemporánea

RESUMO

45 Pesquisa financiada por (oculto para avaliação).

A adesão aos modelos de ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se uma demanda imperativa ao campo da Educação Básica durante o período da pandemia da COVID-19. Diante desta contingência, redes de ensino em todo o mundo viram-se compelidas a adaptar as dinâmicas de ensino e aprendizagem presenciais à mediação de suportes digitais e audiovisuais de diversos formatos. Pretendemos, neste excerto, discutir a forma com que a rede de ensino do Estado de São Paulo/Brasil empreendeu esta adequação – qual seja, mediante a exibição de vídeoaulas via televisão aberta, sendo estas produzidas pela plataforma Centro de Mídias da Educação SP. Tomando como objeto de análise e interpretação teórico-crítica o tipo de mediação didática levada à cabo por estas aulas televisionadas, discutiremos em que medida o imperativo da audiovisualidade hodierna se impõe à construção e à operacionalização didática neste modelo de ensino. Tal interpretação, por seu turno, revela o tratamento dos conteúdos e da atuação docente em favor da adaptação à estética televisiva, de modo que a mediação pedagógica dos conteúdos é falseada de maneira artificial, dando lugar à padrões exógenos ao âmbito formativo – tais como a aceleração e o rompimento com dinâmicas dialógicas e espontâneas. Neste sentido, a didática da (tele)aula, tal como arquitetada pela rede estadual de São Paulo, inviabiliza a experiência formativa dos estudantes por direcioná-los à adaptação a padrões educativos orientados para o consumo do sempre idêntico.
Palavras-chave: didática; ensino remoto emergencial; audiovisualidade; Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT
Adherence to emergency remote teaching (ERE) models became an imperative demand in the field of Basic Education during the period of the COVID-19 pandemic. Faced with this contingency, education systems around the world found themselves compelled to adapt face-to-face teaching and learning dynamics to the mediation of digital and audiovisual media of different formats. We intend, in this excerpt, to discuss the way in which the education system in the State of São Paulo/Brazil undertook this adaptation – by showing video classes via open television, which were produced by the Media Center of SP Education platform. Taking as an object of theoretical-critical analysis and interpretation the type of didactic mediation carried out by these televised classes, we will discuss to what extent the imperative of audiovisuality imposes itself on the construction and didactic of this teaching model. This interpretation reveals the treatment of content and teaching performance in favor of adaptation to television aesthetics, so that the pedagogical mediation of content is falsified in an artificial way, giving place to standards exogenous to the educational scope – such as acceleration and break with dialogical and spontaneous dynamics. In this sense, the didactics of the (tele) class, as designed by the São Paulo education system, makes the formative experience of the students unfeasible by directing them to adapt to educational standards oriented towards the consumption of the always identical.
Keywords: didactics; remote emergency teaching; audiovisuality; Critical Theory of Society.

RESUMEN
La adhesión a modelos de enseñanza remota de emergencia (ERE) se convirtió en una demanda imperativa en el ámbito de la Educación Básica durante el periodo de la pandemia de COVID-19. Ante esta contingencia, las redes educativas de todo el mundo se vieron obligadas a adaptar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje presenciales a la mediación de medios digitales y audiovisuales de diferentes formatos. Pretendemos, en

este extracto, discutir la forma en que la red de educación en el Estado de São Paulo/Brazil emprendió esta adaptación, es decir, exhibiendo videoclases a través de televisión abierta, que fueron producidas por el Centro de Medios Educativos SP. Tomando como objeto de análisis e interpretación teórico-crítico el tipo de mediación didáctica que realizan estas clases televisadas, discutiremos en qué medida el imperativo de la audiovisualidad actual se impone en la construcción y operación didáctica de este modelo de enseñanza. Esta interpretación, a su vez, revela el tratamiento de los contenidos y de la actuación docente a favor de la adaptación a la estética televisiva, de modo que la mediación pedagógica de los contenidos se falsea de manera artificial, dando paso a estándares exógenos al ámbito educativo – como la aceleración y el rompimiento con dinámicas dialógicas y espontáneas. En este sentido, la didáctica de la (tele) clase, diseñada por la red estatal de São Paulo, inviabiliza la experiencia formativa de los estudiantes al orientarlos a adaptarse a estándares educativos vinculados al consumo de lo siempre idéntico.
Keywords: didáctica; enseñanza remota de emergencia; audiovisualidad; Teoria Crítica de la Sociedad.

Introdução

A pandemia da covid-19, que teve seu período mais crítico nos anos de 2020 e 2021, foi interpretada como um momento decisivo para o campo da educação por ter colocado à prova o que se compreende por modelo escolar hegemônico, que, até então, dispunha da sala de aula46 como lócus central da formação sistematizada (Nóvoa e Alvim, 2020, p. 9). Erige-se, nesta, um tipo de trabalho pedagógico com objetivos definidos e com espaço e tempo delimitados, instituído com base nos laços sociais e nos vínculos pedagógicos entre professores e alunos. Em uma tentativa de assegurar a manutenção de tal trabalho em âmbito privado, em decorrência do imperativo do isolamento social, foram levadas à cabo uma série de experimentações didático-formativas que, por seu caráter, transfiguraram a materialidade da aula em favor de sua adaptação à mediação dos aparatos virtuais e audiovisuais. A demanda por alternativas orientadas à integração de tais aparatos aos processos de ensino e aprendizagem, por sua vez, trouxe significações distintas ao que se compreendia até então por "ação docente" e "mediação didática dos conteúdos" (Pontes e Gomes, 2022, p. 122).

Segundo Boto (2021), há questões que atravessam histórica e repetidamente a ação docente no que diz respeito à consolidação do trabalho mediador. *"O que ensinar?"* e

46 Segundo Hamilton (1992), as ideias de "sala de aula" e "classe" surgem com a reordenação das práticas pedagógicas medievais: uma "[...] divisão exata e clara dos estudantes em classes, isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis crescentes de complexidade, de acordo com a idade e o conhecimento dos estudantes [...]. Acreditava-se que, com essas unidades, o ensino seria promovido com maior eficiência" (p. 42).

“como ensinar?”, por exemplo, destacam-se por sua constante reconfiguração em contextos distintos, uma vez que não se desvinculam de elementos socioculturais, éticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos que enleiam o trabalho realizado em sala de aula. Durante o período pandêmico, tais questões passaram a ser enleadas por novas dinâmicas espaço-temporais, pela dissolução dos sentidos de público e privado e pela fragmentação da experiência de professores e estudantes frente às câmeras e às telas. Demandas tais como a exigência da assunção e coordenação de processos de autoaprendizagem; a dinalização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a operacionalização de recursos digitais e audiovisuais; a necessidade de novas estratégias de avaliação; dentre outras, tornaram-se pautas centrais à mediação didática dos conteúdos e às formas de ensinar.

Diante deste cenário, as iniciativas institucionais e em rede tornaram-se determinantes para a elaboração de tais questões vinculadas ao trabalho pedagógico. No Estado de São Paulo/Brasil, as vídeoaulas televisionadas produzidas pela plataforma Centro de Mídias da Educação SP foram eleitas como mediação central dos processos de ensino e aprendizagem desta rede. Produzidas e gravadas nos estúdios da Secretaria da Educação de São Paulo, as aulas televisionadas foram elaboradas por professores e especialistas e ministradas por um ou dois professores da Rede, nomeados de docente-estúdio. Os conteúdos apresentados foram selecionados com base no desenvolvimento das habilidades já previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista (2019) – sendo priorizadas, no contexto da pandemia, aquelas que possuíam maior relevância, pertinência, integração e viabilidade.

A adesão a este modelo, de modo específico, no qual a estética televisiva tornou-se basilar à adaptação daquilo que se concebia como aula ao formato remoto, implicou mais do que a mera transposição do tipo de trabalho pedagógico levado à cabo em sala de aula. Ao submeter a mediação didática e os conteúdos sistematizados ao formato televisivo, realiza-se o devido tratamento para adequá-los aos parâmetros da representação audiovisual, em sua *dimensão ficcional e imediata* (Cabot, 2012). Tais parâmetros implicam que padrões exógenos à aula sejam tomados como referência do trabalho pedagógico orientado ao ensino e à aprendizagem. Neste sentido, as questões vinculadas à forma da mediação didática e ao conteúdo do ensino, anteriormente mencionadas, tornam-se reféns da dinâmica televisiva e de seu caráter artificial.

Buscaremos, neste excerto, discutir a forma com que tal dinâmica se apresenta nas vídeoaulas produzidas pelo CMSP, especialmente no tocante à dimensão da

apresentação e exibição dos conteúdos realizada pelo docente-estúdio. Tomando como aporte metodológico a reconstrução empírica deste material, operacionalizada pela metodologia Hermenêutica Objetiva47 (Oevermann, 2009) que revela sua dimensão estrutural latente, pautaremo-nos em uma interpretação teórico-crítica acerca da forma como a mediação pedagógica é operacionalizada, consolidando uma didática da (tele)aula. Esta, por seu turno, inviabiliza a experiência formativa dos estudantes por direcioná-los à adaptação a padrões educativos e disciplinadores orientados para o consumo do sempre idêntico.

Considerações preliminares: ensino, didática e formação

Comecemos, pois, explorando brevemente o termo didática. Embora este remeta, a princípio, às formas e meios empregados em favor da consolidação dos processos de ensino nos mais variados modelos formativos – considerando a etimologia grega da palavra, *thechné didaktiké*, que pode ser traduzida como arte ou técnica de ensinar –, é necessário situá-lo no bojo de uma questão mais ampla, qual seja, as finalidades atribuídas ao ato de educar. A relação entre meios e fins, no seio desta discussão, torna-se basilar à interpretação dos sentidos atribuídos à mediação dos processos formativos em contextos determinados.

Alguns momentos48 da história da pedagogia são ilustrativos desta asserção. Poderíamos mencionar, por exemplo, os processos que levaram à racionalização da formação escolar. Cambi (1999) pontua que, como um importante momento para a configuração pedagógica escolar moderna, já no século XVI ocorre uma mudança significativa associada à tal racionalização. O estabelecimento de sistemas escolares

47 Trata-se de um procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa empírico-qualitativa orientado à reconstrução de objetos imanentes às práticas cotidianas, inclusive as educacionais, carentes de interpretação. Especificamente sobre este procedimento interpretativo de reconstrução empírica, U. Oeverman e A. Gruschka retomam uma das premissas fundamentais da Dialética Negativa, de T. W. Adorno, segundo a qual: "apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida" (Adorno, 2009). No caso desta pesquisa, operamos a reconstrução empírica de quatro vídeoaulas do CMSP, buscando desvendar sua estrutura de sentido latente.

48 Seria uma grandiosa pretensão, aqui, arriscarmo-nos em um exame minucioso e consistente das diversas acepções pedagógicas que ilustram a relação entre meios e fins no campo epistemológico da didática. Assim sendo, recorremos à momentos e acepções específicos que, dentro dos limites deste artigo, corroboram com o ponto central de nossa discussão.

baseados na ideia de uma "educação comum para todos", que rompe com o modelo unitário, traz novos itinerários que demarcam uma virada pedagógica: mudam-se os fins da educação, que se voltam a partir de então para um indivíduo aberto ao cálculo racional da ação:

> [...] mudam-se os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina [...]. A escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). [...] com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo (Cambi, 1999, p. 199).

Há, neste contexto, uma adequação da escola burguesa aos fins da racionalidade instrumental, que se erige, de maneira geral, sob a perspectiva da "otimização". Um dos pilares de tal ideário é a proposta didática de Comenius49 , que condensa aspectos das pedagogias do século XVI e XVII. Partindo da premissa de que os indivíduos possuem inata aptidão para o saber, Comenius trará para a cena pedagógica a perspectiva de que a educação e o ensino não são nada menos do que princípios organizadores de um processo capaz de proporcionar a formação. Para tanto, é imprescindível a presença da ordem, da disciplina, da sequência, da homogeneização dos alunos, que deveriam tomar corpo em um método "bem definido" aplicado por um "professor bem preparado" (Hamilton, 2002).

---

49 Comenius é um dos principais nomes associados à Pedagogia Moderna. Sua "Didática Magna" é fruto de um trabalho iniciado em 1636, em um contexto demarcado pelas lutas entre católicos e protestantes durante a Guerra dos Trinta Anos. Por ser protestante, Comenius foi perseguido e, com isso, exilou-se na Polônia durante quatorze anos – período em que manteve suas produções ligadas à questão das reformas educacionais. A Didática Magna ocupa uma posição central no conjunto das obras comenianas, relacionando suas concepções associadas à formação humana e seus preceitos religiosos. A fundamentação teológica que pauta sua compreensão de sujeito, associada aos ideais educacionais propostos por reformadores protestantes – em relação à gratuidade e universalidade do ensino – são elementos centrais implicados em sua concepção de didática (Gonçalves, 2016). Cambi (1999, p. 281) explica que seus ideais remetem explicitamente às posições utopistas da época renascentista, sobretudo no que tange aos ideais de justiça e de pacificação universal, além da reforma social, política e intelectual. Comenius toma tal ideário e o amplia em direção à pedagogia, afirmando a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e classes, e a sua centralidade na vida do homem e na sociedade.

O tempo escolar, dentro dessa proposta, é otimizado através da ordem: a homogeneidade pressupõe uma prática de ensino "[...] em que um professor possa ensinar o mesmo saber, ao mesmo tempo, sempre com o mesmo método, e necessariamente acompanhado por um mesmo texto" (Comenius, 2001, p. 28). O processo de ensino deve ser modulado por uma sequência que distribua o conhecimento em um determinado tempo e espaço para torná-lo efetivo, tomando como pressuposto o pensamento indutivo baconiano – que parte das particularidades para alcançar conclusões mais gerais.

As implicações das asserções de Comenius no âmbito da pedagogia impactam na proeminência das mediações do processo de ensino: o conteúdo é deixado em segundo plano e o professor é deslocado à função de um mero "executor" de procedimentos que devem ser adequados a uma aprendizagem rápida e agradável – ao contrário dos métodos cansativos e abstratos que se tornam "tortura para as mentes" (Cambi, 1999, p. 288). Nota-se, na proposta comeniana, a racionalidade instrumental como um pano de fundo que ecoa sobre a racionalização dos processos educativos. Em outras palavras: "É certo que, segundo Comenius, a instrução deveria ser realizada sob a ótica de uma racionalidade técnica, sob a luz do conhecimento científico para formar o homem como homem" (Hamilton, 2002, p. 134).

A associação entre a didática, os mecanismos de integração e o imperativo econômico torna-se clara já nos fundamentos da pedagogia moderna, passando a delimitar os fins atribuídos à educação. Em acordo com tais finalidades, são eleitos os meios mais adequados para se ensinar:

> Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e outro sexo, sem excetuar ninguém, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes [...] instruída em tudo que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez. [...] A proa e a popa de nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso [...] Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores [...] (Comenius, 2001, p. 6).

“Economia de tempo e de fadiga”; “método segundo o qual os professores ensinem menos”; “menos trabalho inútil”; “mais atrativo e mais sólido progresso”. Embora o tratado de Comenius se prolongue em direção ao esquadrinhamento de seu método didático, podemos antever já nesse trecho inicial, de forma explícita, a forma com que a racionalidade instrumental – através do pragmatismo e da didática – ressoa de modo profundo no âmbito daquilo que norteia as práticas pedagógicas escolares no interior da pedagogia moderna. Economizar tempo, para que se possa adequar a escola ao ritmo da aparelhagem econômica e à lógica do trabalho; a minimização do trabalho do professor, que, a partir de então, se submete ao método em um processo de desumanização e heteronomia, como se o mesmo pudesse resolver de modo simples e agradável os problemas da pedagogia; a ideia de trabalho útil, associada à estrutura lógico-formal da construção do conhecimento; e o direcionamento para o progresso, de forma rápida e imune a falhas – uma engrenagem que é tomada de modo irrefletido, ao custo da experiência entre os indivíduos e os conteúdos, e que se move em uma trilha supostamente agradável e pouco enfadonha.

A escolha dos pressupostos da didática comeniana como referência ilustra a forma com que os fins e os meios, no campo da didática, articulam-se de maneira sólida. Seria errôneo desconsiderar que esta, enquanto campo de conhecimento pedagógico, interage com os diferentes momentos e fenômenos históricos, uma vez que estes delimitam o papel sócio-cultural da escola, da formação e das relações de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a prática educativa não é estável, e não está salva das contradições que enleiam os movimentos históricos e delimitam os fins da formação (Candau, 2017). Enquanto articuladora da lógica do “saber ensinar” e da lógica dos “modos de aprender”, a didática se torna, portanto, “[...] a base da organização social do ensino para o desenvolvimento humano. Ela não se desvincula de elementos socioculturais, éticos, estéticos, comunicacionais, midiáticos” (Libâneo, 2015, p. 122).

É neste sentido que Gruschka (2008) indica que a didática escolar moderna, tal qual delineada por Comenius, fundamenta os processos de subsunção da educação à economia, que ecoa generalizada e fortemente no campo da educação hodierna. Ao passo que a mercantilização da prática pedagógica vincula-se paulatinamente aos parâmetros da indústria cultural – fato que se torna visível nas metas e nos slogans impressos nos produtos educacionais, na heteronomia das instituições, dos professores e dos estudantes, e dos incontáveis programas de reforma dos sistemas educacionais –,

aquilo que é entendido como "didático" é apartado de uma real intenção formativa, passando a integrar a esfera de um "saber fazer" voltado para a lógica do mercado.

A subsunção da educação à racionalidade instrumental baliza os fins da formação e influencia os processos mais íntimos do trato pedagógico, que passam então a ser delimitados pelo seu valor de troca, visto que a escola se coloca a serviço do mercado. Isso se evidencia já na lógica das competências – que preza pela formação de pessoas capacitadas para alcançar objetivos propostos por terceiros, através de fórmulas aplicadas que visam a graduação dos sujeitos em etapas – e também na proeminência da didatização dos conteúdos nas práticas escolares. A promessa da pedagogia de valorizar a curiosidade natural dos jovens e de levá-los ao mais livre intercâmbio entre o eu e o mundo, da forma mais ampla possível, foi rompida pela escola burguesa moderna (Gruschka, 2014).

O mesmo autor explica que a didática se incumbe da representação daquilo que deve ser ensinado e do novo conhecimento a ser adquirido, para que os estudantes entrem em contato com este por meio de uma experiência formativa50 . Em uma leitura adorniana, tal concepção de experiência permeia o escopo da Formação que qualifica a *Bildung*, para a qual torna-se fundamental a experiência com os conteúdos (Adorno, 2010). A capacidade de fazer experiências vincula-se à produção de consciências verdadeiras, movimento que encaminharia os sujeitos em direção à autonomia, que os afastaria de um estado de menoridade, tal qual definido por Kant, e, por essa razão, resguardaria um potencial emancipatório.

A escola, em sua intenção de promover a formação, deveria pautar-se na recusa de que os conteúdos formais sejam meramente absorvidos, de maneira pragmática e instrumental. A aprendizagem51, no sentido elucidado, é compreendida como fruto de uma experiência profunda com os conteúdos – experiência esta mediada pela continuidade e pela temporalidade que se tornam imprescindíveis à Formação (Adorno,

50 Representação daquilo que, ainda segundo Gruschka (2014), "[...] deve ser ensinado, cujos conteúdos não podem ser inseridos como fenômenos iniciais. [...] A didática é obrigada a fazer uma seleção rígida dos assuntos de conhecimento do mundo, nesse sentido, ela não pode ensinar tudo, mas, sobretudo, ela precisa tentar encontrar aquilo que pode levar até o todo" (p. 25).

51 Segundo Gruschka (2014), a aprendizagem possui um duplo sentido: ao mesmo tempo em que está associada aos contextos centrais dos conteúdos veiculados pela escola, ela depende dos pressupostos subjetivos que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e, posteriormente, sua apropriação enquanto tal. O ensino é responsável pelo desenvolvimento desta dimensão, de maneira que o acesso aos conteúdos resulte em uma compreensão substancial.

2010): enquanto a continuidade garante que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a temporalidade atesta o vínculo histórico e temporal entre tais conteúdos.

A didática, em um contexto de racionalização dos processos educativos, é requerida quando o acesso direto e imediato a um determinado objeto de conhecimento é falho. Ela se tornaria apta a tornar elementar, preparar, mediatizar, de modo que o aprendizado seja facilitado. Com isso, "A didática como o terceiro membro interveniente da mediação entre objeto e sujeito assumiu com isto um extraordinário dever de conduzir" (Gruschka, 2011, p. 151). Isso significa que a relação de ensino-aprendizagem, através da mediação do professor, é racionalizada a partir da inserção da didática – e dos respectivos materiais que lhe são referendados – enquanto nova forma econômica de mediação, vinculada à uma finalidade instrumental. Neste caso, a mediação didática passa a ter como pressuposto a facilitação – e consequente falsificação – dos conteúdos:

> [...] a forma da comunicação sobrepõe-se ao receptor. [...] A experiência com os objetos é substituída pelas informações solicitadas. Para tanto é preciso formular as indeléveis propagandas; as informações tornam-se, na verdade, veículos para as propagandas. Assim o conteúdo da Formação e da Ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo. O conteúdo da oferta e da procura (Ciência e Ensino) torna-se progressivamente mercadoria. [...] Ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar [...] (Gruschka, 2008, p. 177).

"Aprender por meio de um tempero mais saboroso" (Gruschka, 2008, p. 180) é a definição do autor para aquilo que possui centralidade na didática moderna: os meios. Em detrimento de uma experiência autêntica com os conteúdos, ou da finalidade de orientar os sujeitos em direção à formação, há uma relação funcional onde a apropriação, de fato, é deixada de lado em favor da mediação enquanto representação a ser consumida. Rapidez e agradabilidade, como já proposto por Comenius, tomam o lugar da materialidade do conhecimento. Ademais, no que diz respeito à indústria cultural e sua assimilação na dimensão do ensino, tem-se a subordinação da mediação dos processos formativos ao imediatamente dado e ao imperativo do mercado. Legitima-se, deste modo, a coisificação dos sujeitos em face das mercadorias culturais, que se tornam objetos a serem consumidos no âmbito educacional sob a roupagem de uma mediação detentora de uma suposta neutralidade.

Nas atuais contingências culturais, em que tais objetos permeiam os processos de ensino e aprendizagem sob a forma de imagens digitais, de dispositivos audiovisuais híbridos, de nanotecnologias, e de toda sorte de aparatos multitelas presentes nas esferas pública e privada, os mais diversos modelos de ensino tornam-se expressão da racionalidade instrumental e do capital no setor educacional. Como apontam Lastória e Campos (2020), a absorção de tais mercadorias neste âmbito caracteriza uma espécie de automatização dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, "[...] para o capitalismo high-tech, a aprendizagem realizada por máquinas seria menos propensa a erros humanos, e mais capaz de automatizar a inovação permanente do processo produtivo" (p. 4/16).

Em geral, as pesquisas na área constatam que tais inovações, que deveriam servir à experiência formativa e à formação da consciência crítica, caminham na direção contrária. Segundo as constatações de Barroso (2004), o sentido hegemônico do uso das tecnologias e dos recursos audiovisuais nos processos de ensino e aprendizagem aponta para o primado do aparato instrumentalizado, tomado como um fim em si mesmo – um a priori das relações pedagógicas, da mediação didática e da comunicação/interação entre professor e aluno. Este uso ocasiona um deslocamento que traz como foco um tipo de aprendizagem que é produzida pela interação entre aluno e material didático digitalizado, e não pela experiência de ensino e aprendizagem propriamente dita, que encaminha os sujeitos à formação e à autonomia.

Tal deslocamento tornou-se mais evidente no contexto da pandemia da COVID-19, durante a qual a ideia de "mediação didática" tornou-se refém dos limites e das possibilidades dos meios digitais e/ou audiovisuais eleitos como base para que os processos de ensino e aprendizagem pudessem ter sua continuidade assegurada. Embora a adesão aos modelos de ensino remoto emergencial possa ser caracterizada como um fenômeno excepcional e provisório no âmbito da educação, sua organização não deve ser compreendida como um processo isolado, tampouco inédito sob o ponto de vista da racionalização dos processos de ensino e aprendizagem. Na condição de um processo social e culturalmente determinado pela estrutura e organização da sociedade administrada, este modelo é fruto das contraditórias relações sociais, materiais e históricas que permeiam o campo da educação desde muito antes da pandemia. Neste sentido, a mediatização das relações pedagógicas e a didática que emergem deste modelo constituem parte de uma estrutura sócio-histórica que é constitutiva do campo da educação.

Considerando as particularidades da materialidade das mediações elegidas em contextos distintos – considerando que a organização do ensino remoto emergencial, no Brasil, não ocorreu de maneira homogênea e padronizada – buscaremos, a seguir, interpretar criticamente a forma com que a relação entre meios e fins se apresenta na didática operacionalizada no material produzido pela Rede de Ensino do Estado de São Paulo durante a pandemia.

O que se impõe, o que se perde: a didática da (tele)aula

De início, é importante destacar que o modelo de ERE operacionalizado no Estado de São Paulo teve como principal estratégia a veiculação de aulas via televisão aberta. Este material foi produzido pela plataforma Centro de Mídias da Educação SP, criada em março de 2020[52] enquanto instância responsável pela elaboração e pela veiculação deste material. As vídeoaulas também foram disponibilizadas na plataforma *streaming Youtube*, onde poderiam ser assistidas de maneira assíncrona.

Como consta no documento norteador da proposta (Seduc, 2020), as vídeoaulas deveriam ser assistidas de maneira supostamente interativa – algo que tornar-se-ia possível por meio da sincronização entre o uso do aplicativo de celular por parte de professores e estudantes e a exibição das vídeoaulas propriamente ditas, transmitidas diariamente, com horário agendado, via canal aberto: "[...] os estudantes podem interagir a todo momento, por meio de mensagens via chat com suas turmas e professores, tirando dúvidas e ajudando uns aos outros" (Seduc, 2020, p. 17). Neste sentido, é endossada a recomendação de que os professores da rede também assistam às vídeoaulas. Além de serem coparticipes do processo de interação que ocorre no chat, os professores deverim utilizar as vídeoaulas de forma articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido com seus estudantes (Seduc, 2020, p. 19). "Trabalho pedagógico" que, segundo as diretrizes desta Secretaria, consiste no envio de roteiros de atividades digitalizadas via WhatsApp, visando o desenvolvimento das habilidades exploradas durante as vídeoaulas do CMSP. Desta forma, entende-se que estas tornam-se a principal referência de ensino neste modelo de ERE.

52 Embora a criação do Centro de Mídias SP tenha acontecido no contexto pandêmico, sua idealização está prevista já nos documentos do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documentos que têm como um de seus objetivos lançar propostas para promover um salto qualitativo no ensino em busca de resultados que permitam que esta Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030.

A mediação dos conteúdos, portanto, é realizada, a priori, pelos docentes-estúdio: um ou dois professores da rede, encarregados de ministrar as vídeoaulas em larga escala e interagir com os estudantes e professores via chat, tornando-se porta-vozes das pretensões formativas da rede. No que diz respeito à esta interação, cabe destacar que sua ocorrência é estabelecida em acordo com as normas do suporte audiovisual escolhido para a veiculação das aulas. A estética televisiva, tomada como referência para a construção da estrutura espaço-temporal das vídeoaulas (Peres, 2024), modula o tipo de interação passível de ser estabelecida dentro de seu circuito.

É importante frisar que a adequação da aula à estética televisiva, inevitavelmente, provoca um tipo de deslocamento, que diz respeito não apenas a consecução dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito privado. Ao serem submetidos às demandas do tipo de produção televisionada, estes ganham uma roupagem própria, que, nos termos de Adorno (1992), atua em favor da padronização e da integração de elementos divergentes. A televisão, em termos gerais, apresenta ao seu espectador imagens ilusórias de uma vida jubilosa e triunfante, em detrimento de uma realidade carregada de dor e sofrimento. Consequentemente, "O consumidor tende a não experimentar a imagem por si próprio, como algo em si, ao qual deve atenção, concentração, esforço e compreensão. [...] a imagem deve dar brilho ao seu cotidiano cinzento" (p. 349).

Deste modo, a realidade passa a ser vivenciada através de tais imagens ilusórias, que dão sentido à materialidade do cotidiano. Como destacado por Adorno (1992), a contrapartida desta inversão é a produção de consciências enfraquecidas, incapazes de reconhecerem as fronteiras entre realidade e imagem, uma vez que a segunda é tomada como uma parcela da primeira, como um acessório da casa do qual não se consegue diferenciar: são absorvidas, e não contempladas ou experienciadas, tornando-se modelos de comportamento que correspondem à gravitação do sistema total quanto à vontade de seus controladores. Deste modo, a televisão torna-se apta a produzir um "[...] sucedâneo de uma imediação social que é vedada aos homens" (p. 350).

Enquanto sucedâneo, as imagens televisivas tornam-se aptas a falsear a realidade em favor da produção de uma falsa consciência que, como explica Cabot (2016), constrói-se a partir da absorção de fontes da indústria cultural, dos modelos e estereótipos que alimentam o desejo e a memória do prazer narcísico. Tem-se, aí, o conteúdo latente de tais imagens, que é apreendido enquanto parte da gramática televisiva, sendo este seu grande êxito. Forma-se a "vontade do público", nos termos do

mesmo autor, por meio deste mecanismo pulsional de gratificação, que é interiorizado em favor do adestramento dos espectadores. Cria-se, deste modo, uma ficção que não parece sê-lo, e que se erije como primeiro referente da realidade.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem levados à cabo via televisão, Cabot (2012) afirma que tem-se um combate desigual: "[...] a televisão e os outros meios audiovisuais, as novas tecnologias em geral, contra lousas, cadernetas e livros do século XIX" (p. 11). Em uma leitura correlata, Dufour (2005, p. 142) argumenta que o modelo educacional que hoje prevalece, contra um suposto "arcaísmo" educativo, entregou-se à chamada "revolução audiovisual", de modo que o que passa a ser visto como funcional para que a escola não fique presa ao passado é a adesão ao modelo do talk-show televisivo, no qual o professor que impele os estudantes à tarefa crítica é visto como inimigo, e a dissimetria entre os saberes do mestre e do alunado é entendida como violência. Neste sentido, o deslocamento ao qual nos referimos anteriormente diz respeito à dimensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem, da qual abdica-se em favor da adaptação a um modelo de produção imagética orientado à adaptação e ao conformismo.

A adesão a este modelo implica um tratamento da aula para que ela se torne um sucedâneo da experiência característica do espaço escolar. Este tratamento, no caso das vídeoaulas do CMSP, tem na forma de comunicação estabelecida entre docentes-estúdio e estudantes e professores da rede uma expressão da adaptação comunicativa aos padrões estandardizados do talk show televisivo. Diferentemente de uma aula, na qual tem-se um interlocutor que pode ser visto, ouvido, e que exerce seu papel social de estudante de maneira definida, o destinatário, na aula televisionada, constitui um sujeito indeterminado. Este, que formará a audiência, abarca um público constituído por estudantes, professores, familiares, e outros interessados – afinal, trata-se de um programa "livre para todos os públicos", como demarcado na abertura do material. A adequação discursiva em questão implica que o docente-estúdio ajuste a forma do discurso usual da sala de aula à forma do discurso típico do gênero televisivo. Para tanto, pauta-se em um roteiro genérico que, junto do tom adotado em suas falas, produz uma ambiência que remete ao entretenimento.

No que tange à interação53 entre os estudantes, os professores e o *chat*, apenas parte das mensagens são lidas pelos docentes-estúdio em momentos pré-determinados para que esta suposta interação aconteça. Tais mensagens, em algumas situações, são utilizadas de forma retórica para que este professor possa seguir com a apresentação dos conteúdos de forma monológica e estandardizada; em outras, são utilizadas em favor de um tipo de comunicação tipicamente televisivo, por meio de diálogos que extrapolam a dimensão pedagógica da mediação dos conteúdos. Senão vejamos:

> Ah, e o pessoal falando oi no chat! E já tão pedindo beijo! A galera da escola Camilo Castelo Branco, a galera do quinto ano A, todo mundo participando! Ah, o pessoal da escola Ana Pontes, quinto ano C, todo mundo disponível! O pessoal, os alunos da Escola Antônio Branco, quinto ano A, Professor Reducino de Oliveira, quinto ano A, hahaha, muito bom, gente! Continuem!
>
> [...] e aí, tá todo mundo de quarentena, todo mundo preso em casa, e aí, que que já rolou de bacana por aí? Contem pra mim aí no chat, eu quero ver. Ó, tem gente falando festa, aula virtual, muito bem. Quê mais? Sessão de cinema[...]

Não é usual que, em uma sala de aula, um professor mande "beijos" para seus alunos, ou que ele deva parar para ler mensagens de estudantes de distintas escolas. Também não é habitual que outros professores interajam com os conteúdos apresentados, papel normalmente exercido por alunos. Distintamente de uma aula presencial, tem-se nas vídeoaulas um impulso para que o docente-estúdio porte-se como um entertainer que deve interagir com seu público de modo estimulante, mandando beijos e abraços para os espectadores e emulando uma interação dialógica – considerando-se a fusão entre a aula apresentada e a dimensão massificada da organização televisiva.

A simulação da interação dialógica torna-se um artifício, uma vez que o docente-estúdio deve forjar uma interação que, devido à mediação audiovisual, não acontecerá. Não há tempo para responder a cada um dos estudantes, ou mesmo ler com atenção cada uma das mensagens enviadas. Caso o docente-estúdio optasse

53 A interpretação da interação efetivada via chat foi realizada a partir da interpretação hermenêutico-crítica das vídeoaulas. Portanto, tivemos acesso à interpretação da forma com que as mensagens enviadas via chat eram recebidas, lidas e respondidas pelo docente-estúdio no momento em que a vídeoaula era exibida. Embora não tenhamos acesso à todas as mensagens enviadas via chat, o escopo da análise interpretativa realizada neste excerto diz respeito à forma com que o docente-estúdio, responsável pela apresentação das vídeoaulas em larga escala, ocupa-se da interação com seus interlocutores.

por não fazer questões retóricas e se detivesse, de fato, nas respostas dos estudantes, o sentido da aula e as colocações deste professor não seriam os mesmos. Na vídeoaula, devido aos padrões de visualidade que lhe dão forma, não é possível que o docente-estúdio estabeleça uma relação dialógica com estudantes.

Tem-se, aqui, um exemplo do modo como a forma de comunicação sobrepõe-se ao receptor, nos termos de Gruschka (2008). Ao passo que a estrutura do chat não permite uma interação orgânica entre o docente-estúdio e seus interlocutores, tem-se o falseamento da dimensão dialógica e, por conseguinte, do caráter espontâneo da relação entre professor e estudante em sala de aula. É certo que a perda sistemática da espontaneidade, como explicado por Cabot (2012), afeta os indivíduos em uma organização cultural mais ampla cerceada pela indústria cultural, que os impede de estabelecer vínculos orgânicos com os produtos devido ao seu caráter idêntico. No caso da vídeoaula, a perda da espontaneidade implica o falseamento da dimensão formativa e o bloqueio da relação entre sujeito e objeto.

Tal relação, por seu turno, encontraria na mediação didática dialógica uma possibilidade de realização. Ao abrir espaço para que os indivíduos do processo formativo portem-se como sujeitos de uma interação genuína e espontânea, tem-se a possibilidade do exercício da autorreflexão crítica, da imaginação e da consciência não conformados à adaptação e orientados para a experiência e para a autonomia do pensamento frente ao que se vê (Adorno, 1995). A dialogicidade implicaria a possibilidade de se incentivar a reflexão não-idêntica e o inconformismo, apontando o caminho e dando espaço para que os indivíduos realizem suas próprias experiências de pensamento. Ocorre que, ao ser subsumida ao imperativo do modelo televisivo, ela é absorvida pela mediação incisiva e totalitária da produção televisiva, que impede qualquer possibilidade de diferenciação e produz o disciplinamento dos sujeitos para o consumo.

A dimensão audiovisual televisiva se repõe, neste sentido, como projeção de uma relação pedagógica que poderia passar por outras mediações, a depender do suporte escolhido para a veiculação das aulas, que poderia, em maior ou menor medida, levar a formas orgânicas de comunicação decorrentes da escuta e da interlocução mediada em torno do conteúdo apresentado. Também poderia se considerar um possível design que prezasse pela organização do trabalho pedagógico em menor escala, por meio do qual os professores da rede prepariam e ministrariam aulas para grupos menores de estudantes. Todavia, a mediação do suporte televisivo impõe um tipo de interação

pedagógica que é delimitada e cerceada pelo meio, exigindo do docente-estúdio uma performance artificial e adequada aos padrões deste suporte. Se, como apontara Dufour (2005), a adesão ao modelo do talk-show televisivo torna-se uma referência à adequação da escola às dinâmicas da visualidade, a mediação didática operacionalizada pelo docente-estúdio deve orientar-se por tais princípios: a manutenção do espetáculo; entreter o público de maneira divertida; utilizar recursos comunicacionais retóricos.

Estes, por seu caráter, situam-se em um universo antitético aos processos de ensino e aprendizagem, que exigem tanto do professor quanto do estudante um efetivo compromisso com a compreensão. Este compromisso implica a reflexão educativa sobre os fatos do mundo, mediada de maneira didática, sendo este o objetivo da forma pedagógica da aula (Gruschka, 2014). O entretenimento, por outro lado, rouba do espectador sua aptidão à concentração, à atenção e ao esforço necessários à compreensão do conteúdo, uma vez que se ocupa da captura da consciência dos sujeitos espectadores. Ao portar uma roupagem supostamente educativa, no caso do material analisado, percebe-se uma estratégia midiática apta a dissimular o caráter mercantil atribuído às vídeoaulas, que, no limite, podem ser compreendidas como mais uma produção em série adequada aos parâmetros da indústria cultural.

Cabe destacar que um relevante desdobramento do tipo de interação pedagógica estabelecida entre os docentes-estúdio e os estudantes e professores que participam da vídeoaula, consoante com o modelo televisivo, é a disputa por atenção que se instaura via chat. Tal disputa é caracterizada pela necessidade de tecer comentários que se sobressaiam frente aos outros, para que, então, se destaquem e sejam lidos pelo docente-estúdio. Em meio à miríade de participantes da vídeoaula, é necessário chamar a atenção para si – ou, nos termos de Türcke (2010), "fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação" (p. 37) e, neste caso, um imperativo da própria existência na cena pedagógica. Se "ser é ser percebido" (2010, p. 39), é preciso entregar-se à batalha pelo reconhecimento via chat, seja respondendo às questões retóricas do docente-estúdio, seja enviando mensagens com conteúdos que extrapolam o contexto do que é discutido.

Sem desconsiderar as especificidades de cada uma das áreas e dos componentes curriculares que compõem a matriz do Ensino Fundamental I operacionalizada no Estado de São Paulo, observa-se que há certo padrão na condução dos conteúdos, e este dificilmente deixa de ser obedecido. Este padrão é demarcado,em certa medida, pelo controle – ou, em outros termos, por um tipo de diretividade compulsória exercida pelo

docente-estúdio, como uma demanda da estética televisiva que dá forma às vídeoaulas, impondo a artificialidade como elemento que implica um tratamento específico do conteúdo abordado.

O controle exercido pelo docente-estúdio é decorrente da própria forma televisiva, orientada por padrões próprios. A roteirização, por exemplo, enquanto processso de construção de esquemas normativos rígidos que orientam a produção da cena ou do material audiovisual (Adorno, 1994), torna-se o padrão orientador da mediação dos conteúdos. Este padrão se manifesta na apropriação da suposta interação com os interlocutores para que os conteúdos sejam apresentados de forma monopolizada. Observemos, pois, o seguinte exemplo, extraído de uma vídeoaula de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental, que aborda a temática "frações":

> [...] o que é que tem numa festa de pijama? O que tem de legal numa festa do pijama? Fala aí! Fala para mim o que tem de legal numa festa do pijama. Música? Comida? Tem pipoca? Tô olhando o chat, hein, pessoal? Vocês estão falando... Tem filme? Olha, a grande maioria só falando de comida, hein? Comida? [...] Mas vamos ao que interessa. Eu vou falar de música. Resolvi que vou falar de música agora. É disso que eu vou falar. Não vou falar de comida. Deixo pra falar de comida um outro dia. Hoje eu vou falar de música. Só que é vocês que vão escolher. Então, vamos comigo. Qual é o gênero musical que vocês curtem? Agora é a hora da votação. Então vamos lá. Diz aí qual é o gênero musical que a gente gosta de ouvir. O quê? Uma votação pra tocar na nossa festa do pijama, qual é o gênero musical? Ah, tem gente falando pop. Tem gente falando sertanejo, hip hop. Olha, BTS! Olha, música clássica! Adorei! Música clássica? Forró? E eu peguei o quê, né? A maioria. E chegamos nessas duas opções. Funk e K-pop. É disso que a gente vai falar. Agora é a hora da votação.[54] [...] (grifo nosso).

Embora a vídeoaula em questão aborde o conteúdo das frações, este tema é tratado a partir do mote "festa do pijama". Esta é tomada como ponto de partida – ou, em outros termos, como um recurso didático supostamente divertido e adequado à lógica do entretenimento, e por essa razão chama a atenção dos espectadores – para que a docente-estúdio se aprofunde na apresentação deste conteúdo. Logo de início, tem-se uma tentativa de interação com seus interlocutores, a partir da pergunta "o que é que tem numa festa do pijama?". No chat, esta questão é respondida de forma diversa, sendo

54 Disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com) acesso em 15/01/2024.

que, em sua maioria, o público responde “comida”. Ao contrário de tomar essa resposta como objeto de discussão, a docente-estúdio a deixa de lado em favor de uma decisão própria de caráter arbitrário, que revela o controle por ela exercido: “Resolvi que vou falar de música, agora. É disso que vou falar”.

Na sequência, é proposto que o público faça uma votação acerca de seu gênero musical preferido. Diversos gêneros são mencionados – do pop à música clássica – e, novamente, a docente-estúdio faz uma seleção que, ao que tudo indica, é pré-estabelecida: uma suposta “maioria” (embora não tenham sido mencionados nas mensagens lidas pela docente-estúdio) opta pelos gêneros Funk e K-pop.

Este trecho nos direciona a algumas discussões. A primeira delas, seguindo a linha de nossa argumentação, diz respeito à forma exemplar com que a didática levada à cabo nas vídeoaulas é construída de modo a dirigir de maneira imperativa o processo pedagógico. No entanto, não se trata da diretividade pedagógica em sentido estrito, tal como caracterizada por autores como Becker (1994) e Saviani (2009), que destacam a clara distinção dos papéis sociais do professor e do aluno e a centralidade da figura do mestre como “artífice” central na mediação dos conteúdos. Neste caso, dissimula-se a escuta, uma vez que esta implicaria uma desmobilização da organização televisiva – que, nos termos de Adorno (1994), é absoluta, não deixando qualquer espaço entreaberto para um tipo de interação orgânica e dialógica, ou mesmo para o desenvolvimento do pensamento e das capacidades críticas dos sujeitos. É neste sentido que “[...] quanto mais completo é o mundo em sua aparência, tanto menos superável é sua aparição como ideologia” (p. 233).

Na vídeoaula, a despeito da suposta interação com o público no chat, as respostas dos estudantes são desconsideradas em favor de uma abordagem didática já pré-formatada, moldada dentro dos limites da construção televisionada das interações pedagógicas. Há uma simulação das respostas dadas aos estudantes. Nesta simulação, encontra-se o caráter artificial de encenação da mediação dos conteúdos.

No entanto, a docente-estúdio precisa que os espectadores acreditem que são ouvidos, uma vez que sua atuação é modulada pelo engodo ao qual o público é subsumido. A mediação dentro da cena pedagógica televisionada, neste ínterim, envolve a ação de ludibriar os interlocutores. Não se pode desconsiderar que este é um artifício amplamente utilizado na ação comunicativa de apresentadores televisivos: aí reside o pseudorrealismo, da forma como nos é apresentado por Adorno (1991). Neste caso, a dissimulação reside no esforço de simular de maneira realista, artificial e harmônica as

relações pedagógicas, em uma tentativa de reforçar a credibilidade da docente-estúdio para esta continue exercendo, em acordo com a lógica do meio televisivo, o controle sobre a apresentação dos conteúdos.

Ainda neste trecho, percebe-se que a performance da docente-estúdio como entertainer leva a certo tipo de tratamento dos conteúdos que, no limite, engendra uma obstrução da mediação em favor da manipulação de elementos que não são significativos à formação. Neste caso, o próprio mote da "festa no pijama" torna-se exemplar: tem-se uma tentativa de didatizar o conteúdo a partir da lógica da diversão operacionalizada pela docente-estúdio, que, vestida com seu pijama, atua enfaticamente em favor da criação de uma cena espetacularizada. Cabe destacar que o desenvolvimento do artifício da festa do pijama, que pouco se relaciona com a matemática, tem início já na abertura da vídeoaula, e o tema "frações" começará a ser abordado por volta dos dez minutos. Considerando que a aula em questão tem a duração de vinte e cinco minutos e vinte segundos, tem-se um tempo reduzido de apresentação e discussão do conteúdo per si.

No que diz respeito à temporalidade da formação dentro deste modelo de ERE, percebe-se que há mais tempo dedicado às dinâmicas do entretenimento do que à mediação dos conteúdos propriamente dita. É certo que o ensino remoto, de maneira geral, implicou uma compressão do tempo destinado à formação escolar e às aulas – uma demanda decorrente da mediação das câmeras, das plataformas de ensino e das telas, que possuem uma temporalidade própria. Como postulara outrora Walter Benjamin, a imposição desta temporalidade implica uma transformação da experiência dos sujeitos, que passam a adaptar seu ritmo de vida ao tempo do aparato. Segundo Cabot (2012), tal experiência, contemporaneamente, torna-se difusa frente à estes: "Se em épocas não muito remotas a experiência de realidade era unida necessariamente à tangibilidade, esta conexão é mais que duvidosa no novo mundo que tem na tela seu lugar de realização" (p. 122).

Isto porque a temporalidade das telas, em sua dinâmica acelerada, contradiz a experiência de intercâmbios simbólicos e materiais com a realidade, que possui um ritmo próprio. A ordem das urgências implica o culto dos meios e o esquecimento dos fins, nos termos de Matos (2015), embotando este ritmo em favor da celeridade e da presentificação que alimentam o mercado: um "[...] tempo que se comprime no desejo de consumo ilimitado", uma vez que "[...] a lógica do mercado e da rentabilidade a curto prazo passa a abranger todas as dimensões do tempo" (p. 257). Os processos

formativos, por outro lado, carecem de uma temporalidade longa, que possibilita o exercício do pensamento e a experiência mediada com os objetos.

A temporalidade televisiva, que se impõe ao modelo de educação exibida em larga escala, é orientada pelos sucessivos cortes, que modulam uma experiência fragmentada, e pela lógica do espetáculo, que fornece ao espectador aquilo que lhe agrada. Esta conjunção, ao tornar-se determinante para a mediação dos conteúdos, inviabiliza que estes sejam abordados em favor da compreensão e da formação. Consequentemente, a representação do conhecimento através da didática, nos termos de Gruschka (2014), é otimizada em favor do meio, tornando-se um arquétipo da didática escolar moderna orientada à racionalização dos processos de ensino e aprendizagem através de sua subsunção ao aparato televisivo – em outros termos, uma forma econômica de mediação vinculada à uma finalidade instrumental, que obstrui a mediação dos conteúdos em favor da manipulação de elementos que não são significativos à formação.

Diante desta interpretação – que, no limite deste excerto, apresentou alguns elementos que permitem a construção de uma caracterização crítica da forma como a mediação didática dos conteúdos é levada à cabo no modelo de ERE implementado no Estado de São Paulo –, é possível inferir que a imposição dos padrões audiovisuais televisivos impelem o processo educativo a uma adequação aos parâmetros da indústria cultural. Ao acomodar a experiência formativa ao ritmo e às dinâmicas da aparelhagem televisiva, impede-se que os sujeitos deixem de se identificar com o engodo produzido no seio deste sistema. Neste sentido, os meios em questão parecem apontar que as finalidades da formação neste modelo de ERE são, fundamentalmente, a adaptação e o conformismo.

Considerações finais

Se as finalidades do processo formativo remoto operacionalizado no Estado de São Paulo durante a pandemia coadunam-se à adaptação dos sujeitos a um panorama cultural no qual a identidade possui lugar cativo, conclui-se que a adesão ao aparato televisivo como principal referência de acesso aos processos de ensino e aprendizagem é bastante coerente. Enquanto modelo socializador, a televisão ocasiona a perversão da formação, nos termos de Adorno (1994), uma vez que sua voz pertence ao espírito objetivo de um tempo no qual as trocas mercadológicas tendem a substituir a

experiência entre os sujeitos e a realidade. Se o sujeito crítico não é conveniente à esta troca, é fundamental escolher meios educativos que o adaptem e o guiem em direção ao consentimento à este modelo social.

Em que pese o fato de que o ensino remoto emergencial possa ser lido como um fenômeno sem precedentes no campo da educação, de maneira geral, as contradições que o enleiam são parte de uma estrutura histórica determinada que o precede e que dizem respeito à relação entre ensino/aprendizagem e um panorama político, cultural e social no qual a racionalidade instrumental e a indústria cultural são referenciais à construção das propostas formativas. Neste sentido, as vídeoaulas produzidas pelo CMSP impõem-se à formação na qualidade de razão instrumental, operando como ideologia, ou seja, como uma mentira manifesta infiltrada nos processos mais íntimos do trabalho pedagógico – independentemente dos avanços que, contraditoriamente, assegura e promove no que diz respeito ao acesso aos conteúdos formativos em tempos de isolamento social. Ao adaptarem-se às condições concretas em favor do pseudorrealismo manifesto pela audiovisualidade hodierna, os sujeitos são reduzidos à massa e conformam-se com esta mentira. Rodeados de mensagens audiovisuais que, na maioria dos casos, promovem a persuasão emocional em favor do produto, dificulta-se a distinção entre os diferentes tipos de ficção segundo sua maior ou menor racionalidade (Cabot, 2012, p. 27).

A dimensão da mediação didática nas aulas televisionadas, enquanto parte destes processos íntimos que dão forma ao trato pedagógico, é orientada por tal prerrogativa. No presente caso, esta dimensão caracteriza algo daquilo que é sintetizado por Gruschka (2014): “[...] o que estes meios e métodos fornecem em sua mediação é, sobretudo, eles mesmos, como se a sua simples oferta de compra já fosse a mediação pedagógica eficiente” (p. 277). Ao oferecer aos espectadores um tipo de mediação estandardizada, artificial, roteirizada e superficial, que possui no entretenimento e na diversão sua razão de ser, tem-se a veicução de informações e conhecimentos aparentes e operativos, que, neste contexto, não exige dos estudantes um completo entendimento acerca do que é veiculado. Logo, a materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, sem que a experiência mediada entre sujeito e objeto se consolide – em acordo com os moldes da didática moderna, que preza pela subsunção dos fins aos meios.

Referências

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. How to look at television. In: ADORNO, T.W. *The Culture Industry: selected essays on mass culture*. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

ADORNO, T.W. *Televisão, consciência e indústria cultural*.

ADORNO, T.W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologia e educação: trabalho e formação docente*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004

BECKER, F. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CABOT RAMIS, M. *"Cultura digital de masas" y "nueva educación"*. Impulso, Piracicaba • 23(57), 19-28, maio.set. 2013 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767 v.23, n. 57, p. 19-28.

Cabot, M. *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión: aspectos de la crítica de la cultura de masas de Theodor W. Adorno*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

Cabot, M. (2017). *Carácter semiformativo de los medios audiovisuales. las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión*. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, *72*(274), 1157–1174. https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.005

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, V.M. *A didática hoje: reinventando caminhos*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, p. 329-348, mai./jun. 2017.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUFOUR, D.R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia*. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. Teoria Crítica: escritos sobre educação. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

_____. *Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula*. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

HAMILTON, David. *A trajetória de uma pesquisa: sobre as origens dos termos classe e curriculum*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 6/1992, p. 33- 52, 1992.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

LASTÓRIA, L.A.C.N.; CAMPOS, L.F.A.A. *Semiformação e inteligência artificial no ensino*. Pró-posições (Unicamp), v. 31, p. 1-18, 2020.

LIBÂNEO, J.C. *O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores*. In: LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2015.

MATOS, O. *O mal-estar na contemporaneidade: performance e tempo*.

NÓVOA, A; ALVIM, B. *A pandemia da COVID-19 e o futuro da Educação*. Revista Com Censo, v.7, número 3, agosto de 2020.

PERES, H.C. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEDUC/Undime SP**.** *Currículo Paulista*, São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

TÜRCKE, C. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010b.

8) Outras atividades realizadas durante o período

- Estágio Docência/atuação no ensino superior

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que Helga Peres, CPF 37338348871, pós-doutoranda com bolsa FAPESP realizou estágio docente junto à disciplina *Psicologia Social*, por mim ministrada para o Curso de Graduação em Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, durante o primeiro semestre de 2023.

Araraquara, 19 de setembro de 2023.

Luiz A. Calmon Nabuco Lastória

Prof. Dr. Livre Docente

Departamento de Psicologia da Educação da

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

Faculdade de Ciências e Letras
Rod. Araraquara-Jaú, Km. 01 - CEP 14800-901 - Araraquara - S.P. - Brasil
tel 16 3334-6200 - fax 16 3332-0698 - http://www.fclar.unesp.br/

- Trabalhos técnicos de assessoria e/ou consultoria

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins que em julho de 2024 **HELGA CAROLINE PERES** foi parecerista *ad hoc* de artigo científico como parte de processo editorial de análise de manuscrito enviado à *Revista Interfaces da Educação*, editada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Paranaíba ISSN: 2177-7691, com periodicidade quadrimestral e publicação *online*.

Paranaíba - MS, 26 de agosto de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDO GUIMARAES OLIVEIRA DA SILVA
Data: 27/08/2024 08:24:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Editor da Revista

Interfaces da Educação

Revista Eletrônica de Educação - Reveduc
REVISTA MULTILINGUE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
ISSN 1982-7199 DOI: http://dx.doi.org/10.14244/19827199

Centro de Educação e Ciências Humanas

DECLARAÇÃO

Declaramos que **Helga Peres** colaborou com a Revista Eletrônica de Educação (São Carlos) - Reveduc - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, ISSN 1982-7199, em janeiro de 2024, na qualidade de **parecerista *"ad hoc"***, na avaliação de artigo submetido a essa Revista.

São Carlos, 05 de fevereiro de 2024.

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Editora Chefe Revista Eletrônica de Educação

Rodovia Washington Luis km 235
13565-905 – São Carlos – SP - Brasil
fone/fax (16) 3351-8357
www.reveduc.ufscar.br

- Participação em banca avaliadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Certificamos que **Helga Caroline Peres** participou como avaliadora e debatedora de trabalhos no **XIV Seminários de Teses e Dissertações**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos.

São Carlos, 20 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal

- Participação em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Via Washington Luiz, Km 235 - C.P.676 – CGC 45358058/0001-40
13565-905 - SÃO CARLOS-SP-BRASIL
Centro de Educação e Ciências Humanas
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
secded@power.ufscar.br
FONE/FAX: **externo** (016) 3351-8365 – **Ramal interno: 8931**

DECLARAÇÃO

Eu, Antônio Alvaro Soares Zuin, Professor-Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, declaro para os devidos fins que Helga Caroline Peres, RG 44.814.256-9, CPF 373.383.488-71, participa como pesquisadora colaboradora (nível: pós-doutorado) da pesquisa *"ENSINO REMOTO NA ERA DA COMPUTAÇÃO UBÍQUA: análise comparativa dos processos formativos de alunos universitários brasileiros e alemães em tempos de COVID-19"*, subvencionada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc. 2021/07194-1) mediante acordo estabelecido com a Organização das Nações Unidas (UN Research Roadmap for the COVID-19 Recovery) e com a Universidade Johann Wolfgang von Goethe (Frankfurt am Main, Alemanha), e coordenada por mim.
Início da pesquisa: 03/2022
Finalização prevista: 02/2024

São Carlos, 19 de setembro de 2023.

Antônio Alvaro Soares Zuin

9) Cópia do relatório da BEPE

RELATÓRIO CIENTÍFICO

LA ESCENA PEDAGÓGICA TELEVISIONADA: FORMACIÓN Y ENTRETENIMIENTO EN LAS VIDEOCLASES DEL CENTRO DE MEDIOS EDUCATIVOS DE SÃO PAULO (CMSP)

Bolsista: Helga Caroline Peres (nível: pós-doutorado)
Supervisor no Brasil: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
Supervisor no Exterior: Prof. Dr. Mateu Cabot Ramis
Processo FAPESP: 2023/16754-6
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/UNESP
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS - UIB
Departamento de Lettres e Filosofía

ARARAQUARA, DEZEMBRO DE 2024

FOLHA DE ROSTO

LA ESCENA PEDAGÓGICA TELEVISIONADA: FORMACIÓN Y ENTRETENIMIENTO EN LAS VIDEOCLASES DEL CENTRO DE MEDIOS EDUCATIVOS DE SÃO PAULO (CMSP)

Relatório de Bolsa de Estágio e Pesquisa no Exterior (BEPE) (Processo Fapesp: 2023/16754-6) apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP, referente ao período de 01/06/2024 a 30/11/2024.

ARARAQUARA, DEZEMBRO DE 2024

Sumário

1) **Introducción** p. 4

2) **Diálogos epistemológico-metodológicos:** análisis empíricos en Brasil y España p. 9

3) **Artículo 1:** La educación como *ficción*: la *escena pedagógica* televisada en la pandemia p. 40

4) **Artículo 2:** Visualidad y representación: la pandemia de covid-19 y los "nuevos" parámetros de la *praxis* docente p. 59

5) **Artículo 3:** Didáctica de la *(tele) clase*: la mediación pedagógica bajo la audiovisualidad contemporánea p. 77

6) **Conclusiones:** contribuiciones de la estancia en la *Universitat de les Illes Balears*/UIB a la investigación en Brasil p. 99

7) **Otras actividades:** participación en eventos científicos p. 101

8) **Justificación de la aplicación de recursos de la reserva técnica** p. 102

Introducción

En este informe de las Prácticas de Investigación en el Exterior (BEPE), pretendemos presentar las actividades y debates resultantes del proyecto titulado *"La escena pedagógica televisada: formación y entretenimiento en las videoclases del Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP)"* (Proc. Fapesp: 2023/16754-6), desarrollado durante una estancia de seis meses en la *Universitat de les Illes Balears*/UIB – Palma de Mallorca (España) y vinculado a la investigación postdoctoral titulada *"Enseñanza Remota en el 'mundo interdicto': un análisis de las videoclases producidas por el Centro de Medios Educativos de São Paulo durante la pandemia de coronavirus"* (Proc. Fapesp: 2022/00995-1).

El objetivo general de la pasantía en cuestión fue perfeccionar, junto con el *Grupo de Investigación en Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo* de la citada institución, los análisis del material empírico que conforma el corpus analítico de la investigación, es decir, la videoclases CMSP. Este enfoque en profundidad se centró en la interpretación del *design* televisivo operado a través del entretenimiento, así como en sus implicaciones para la mediación pedagógica. Para lograr este objetivo, tomamos como referencia la siguiente pregunta: ¿cuáles son las implicaciones de mecanismos exógenos al escenario pedagógico, propios de la producción de entretenimiento televisivo, para la dimensión formativa?

A partir del objetivo general se desdoblaron los siguientes objetivos específicos: 1) presentar al grupo de investigación de la *Universitat de les Illes Balears* el análisis de las videoclases realizadas mediante la metodología de Hermenéutica Objetiva, ya realizadas en Brasil; 2) Discutir la interpretación de materiales audiovisuales – especialmente el análisis de piezas televisivas – realizada por el grupo de investigación español, con el objetivo de recoger aportaciones sobre el tipo de análisis de imagen que se realiza en España; y 3) Profundizar temas específicos que surgieron de la reconstrucción empírica de las videoclases – a saber: la caracterización de la escena pedagógica informada por el *design* del CMSP; la actuación docente en videoclases; y la mediación didáctica operada por la plataforma.

Para ello, inicialmente, el cronograma de trabajo se subdividió en seis etapas: 1) apropiación de las discusiones realizadas por el grupo de investigación de la UIB, especialmente en lo que respecta al análisis de las producciones audiovisuales televisivas; 2) presentación de datos obtenidos a través de la reconstrucción empírica de

videoclases realizadas en Brasil; 3) discusión de la primera hipótesis deducida de la reconstrucción empírica: la construcción de la escena pedagógica televisada y masiva en el CMSP; 4) discusión de la segunda hipótesis deducida de la reconstrucción empírica: la imagen estereotipada de la enseñanza, según la lógica del entretenimiento; 5) discusión de la tercera hipótesis deducida de la reconstrucción empírica: las implicaciones de mecanismos exógenos en el escenario pedagógico, propio de la producción de entretenimiento televisivo, para la dimensión didáctica; 6) elaboración de artículos en colaboración con el supervisor y consolidación de actividades a partir de la elaboración previa del informe de práctica e investigación.

La presentación inicial de los datos del proyecto al supervisor se llevó a cabo durante la primera semana de la estancia. Con este primer movimiento, se afinó el cronograma de trabajo con base en los apuntes teórico-analíticos realizados por el supervisor, de manera que se incorporaron enfoques desde la dimensión epistemológica-metodológica – considerando las aproximaciones y distancias entre el trabajo realizado con base en la metodología Hermenéutica Objetiva en Brasil y la interpretación hermenéutico-imagético realizada en España. Por lo tanto, las discusiones llevadas a cabo durante la pasantía siguieron la siguiente planificación:

- *Junio*

- *Diálogos epistemológico-metodológicos:* como punto de partida, se presentaron detalladamente los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación para ser apreciados por el grupo de investigación. En concreto, la dimensión metodológica ganó centralidad – teniendo en cuenta, especialmente, el terreno epistemológico compartido por la Hermenéutica Objetiva y la interpretación hermenéutico-imagética operada por el grupo español. La referencia central para esta discusión fue el trabajo de Vilela y Noack-Nápoles (2010), quienes nos presentan la manera en que la epistemología teórico-crítica es apropiada en el campo de los estudios brasileños que toman como objeto el campo de la educación, recurriendo a la reconstrucción empírica como metodología de análisis. Posteriormente, recurrimos al trabajo de Vanoye y Goliot-Lété (2008) para comprender el tipo de análisis que se realiza en España. Con esta discusión, la *videoclase 1 – Lengua Portuguesa*, producida por CMSP, tuvo sus interpretaciones debatidas.

- *Referências base*:

1) VILELA, R.A.T; NOACK-NAPOLES, J. *"Hermenêutica objetiva" e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação***.** Linhas Críticas [online]. 2010, vol.16, n.31, pp.305-326. ISSN 1981-0431.

2) VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Principios de análisis cinematográfico*. Madrid: Abada Editores, 2008.

- *Julio*

- *Presentación y discusión del proyecto de investigación:* a partir del trabajo inicial, centrado en la discusión epistemológica-metodológica, se tomaron como enfoque las discusiones teóricas que subyacen al proyecto de investigación de la becaria. Para ello, se tomaron como referencia para la discusión los proyectos de investigación y pasantías, así como el informe resumen parcial de la beca en el país, presentado a la Fapesp en noviembre/2023.

- *Referências base*:

1) PERES, H.C. *La escena pedagógica televisionada: formación y entretenimiento em las videoclases de el Centro de Medios Educativos de São Paulo* (proyecto de pasantía en el extranjero e informe parcial presentado a la FAPESP).

2) PERES, H.C. *Ensino remoto no 'mundo interditado': uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) durante a pandemia do coronavírus* (projeto de investigación enviado a la Fapesp)

- *Agosto*

- *Discusión de la primera categoría obtenida a través del análisis de las videoclases*: el escenario pedagógico televisado. En este momento se tomó como referencia de discusión el concepto de "escena pedagógica" y sus acercamientos y alejamientos de la escena televisiva. A partir de la observación e interpretación de recortes de la primera videoclase empíricamente reconstruida en Brasil, buscamos cuestionar hasta qué punto estándares exógenos a la escena pedagógica, como el guion, la construcción espacial y imagético y la artificialidad, se imponen en la clase, transformándola en una ficción.

- *Material empírico de referencia para la discusión*: video clase 1 – Lengua Portuguesa (17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II (youtube.com))
- *Textos base:*

1) ADORNO, T.W. *How to look at television*. In: _____. The Culture Industry: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

2) CABOT RAMIS, M. *Carácter semiformativo de los medios audiovisuales. Las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión.* (Media's Half-Formative Nature. Theodor W. Adorno's Empirical Research On TV)

- *Septiembre*

- *Discusión de la segunda categoría obtenida a través del análisis de las videoclases:* En esta etapa, discutimos la segunda categoría obtenida a través de la reconstrucción empírica de las videoclases, a saber, la práctica docente. Tomando como referencia los conceptos de estereotipo, tabú y actuación, discutidos por Theodor Adorno y Walter Benjamin, buscamos comprender la imagen de la enseñanza producida por el CMSP.
- *Material empírico de referencia para la discusión*: video clase 2 – Matemática (01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com))
- *Textos base:*

1) ADORNO, T.W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (org.) *Comunicação e Indústria Cultural*. 5º Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987, p. 347-354.

2) Cabot Ramis, M. (2017). *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión*. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno. *Daimon Revista Internacional de Filosofia*, 621–631. https://doi.org/10.6018/daimon/268721

3) PERES, H.C. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

- *Octubre*

- *Discusión de la tercera categoría obtenida a través del análisis de las videoclases:* En este punto, buscamos discutir las implicaciones de la construcción de la escena pedagógica televisada y la práctica docente para la dimensión de la mediación didáctica de los contenidos. Tomando como referencia el significado de la didáctica y su forma en

un panorama cultural en el que la visualidad se convierte en referencia para el acto de enseñar, buscamos discutir las implicaciones de la didáctica televisada para la experiencia de los sujetos del proceso formativo.

- *Material empírico de referencia para la discusión*: video clase 3 – Geografía (28/04 - 1º ano EF - Geografia - A escola que você teme e a que você quer ter - YouTube)

- *Textos base:*

1) CABOT RAMIS, M. *Cultura digital de masas y 'nueva educación'*. Impulso, Piracicaba • 23(57), 19-28, maio.set. 2013 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v23n57p19-28

2) DUFOUR, D.R. O *homo zappiens* na escola: a negação da diferença geracional. In: _____. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

- *Noviembre*

- *Consideraciones finales sobre los resultados de la pasantía de investigación en el extranjero:*

1) Discusión de las contribuciones de la metodología llevada a cabo en España a la investigación realizada en Brasil;

2) Discusión de los fines atribuidos a la Formación por la plataforma CMSP;

3) Discusión de las implicaciones formativas de lo ERE en el Estado de São Paulo.

- *Elaboración del informe final y discusión de publicaciones con el supervisor.*

Los resultados de las discusiones mantenidas durante las prácticas en la *Universitat de les Illes Balears* se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar, elaboramos un texto introductorio, en el que se discute la dimensión epistemológica y metodológica que fundamenta investigaciones empíricas en Brasil y España. En este texto pretendemos presentar las principales contribuciones de la investigación realizada por el supervisor, Mateu Cabot, al campo de los análisis empíricos de materiales audiovisuales que toman como referencia el aporte teórico-metodológico de la Hermenéutica Objetiva. En seguida, presentaremos tres artículos producidos a partir del perfeccionamiento de la interpretación de las videoclases. El primero de ellos aborda la categoría "escena pedagógica". En el segundo, a su vez, buscamos dar sustento a la

discusión sobre la imagen estereotipada de la enseñanza producida por el CMSP, nuestra secunda categoría. Y, en el tercer artículo, finalmente, buscamos profundizar la interpretación crítica de la tercera categoría obtenida a través de nuestros análisis, es decir, la "didáctica de la (tele) clase" tal como operada en la plataforma.

- ***Diálogos epistemológico-metodológicos: análisis empíricos en Brasil y España***

Como etapa inicial de nuestra pasantía de investigación, teníamos previsto discutir las similitudes y aproximaciones entre el trabajo con la metodología de Hermenéutica Objetiva, utilizada en nuestra investigación, y el análisis de imágenes de piezas publicitarias desarrollado por Mateu Cabot. Por lo tanto, presentaremos los resultados de dichas discusiones.

La hermenéutica objetiva, metodología desarrollada por el sociólogo Ulrich Oevermann, se considera actualmente la principal orientación en el campo de la investigación empírica basada en la Teoría Crítica de la Sociedad. Oevermann pretende, a través de él, develar situaciones de la vida social a través de la reconstrucción de determinados procesos de interacción social, buscando captar aspectos subjetivos e inmanentes en ellos. Con ello, la metodología en cuestión se aleja de una dimensión que apunta únicamente a describir fenómenos – algo que demarcaba a las ciencias sociales en el siglo XIX (Vilela, 2012, p. 158) – y también del carácter positivista y generalista de las ciencias sociales de la llamada Teoría Tradicional (Horkheimer, 1987).

Este enfoque metodológico deriva de la tradición interpretativa de la Teoría Crítica de Adorno, vinculándose a la tradición hermenéutica en su afirmación de que el mundo se revela a través del lenguaje, siendo el texto su materialidad. Con este influjo se revela lo que se llama Hermenéutica Objetiva: un proceso crítico-interpretativo que, según las propuestas de Oevermann, "[...] demuestra la posibilidad de operar el proceso interpretativo filosófico-social de Adorno en un enfoque metodológico para la investigación empírica crítica" (Vilela, 2012, p. 160, nuestra traducción).

Según Vilela y Noack-Napoles (2010), la ciencia hermenéutica busca aclarar y revelar los significados presentes en un texto determinado. Esta forma de interpretar la realidad, según los autores, está en la base de la reacción ante el avance del positivismo en los años 1960. Dilthey, precursor de la hermenéutica moderna – y referente central de las proposiciones de la hermenéutica objetiva de Oevermann –, la sitúa como método

que interpreta experiencias sociales encerradas en la realidad, con el objetivo de sacar a la luz las condiciones de alienación de los individuos y sus particularidades materializadas en situaciones concretas a través de la comprensión de los fenómenos y la interpretación de su significado:

> La hermenéutica, como quieren los seguidores de Dilthey, debe preocuparse por la búsqueda de comprender los hechos humanos reconstituyéndolos, buscando comprender el significado que representan para los hombres que, en ese contexto, resolvieron y pudieron proceder de esa manera. [...] presupone la interpretación de su significado, delimitado temporalmente y relacionado con una visión del mundo, un espíritu de la época, delineado social y culturalmente, impregnado de los significados que les atribuyen los hombres. (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 312, nuestra traducción).

Las mismas autoras señalan que la propuesta de una teoría crítica, como la manifestada en las investigaciones realizadas por la Escuela de Frankfurt, presupone un esfuerzo hermenéutico, ya que el ejercicio interpretativo crítico en cuestión va en contra de la teoría tradicional al permitir develar la inmanencia de una determinada realidad: "Aplicado al estudio de la acción histórica, el acto hermenéutico debe permitir restablecer, por así decirlo, 'desde dentro' la intención que guió al agente en el momento de tomar tal decisión, y permitir así alcanzar el sentido de esta acción" (Vilela, 2011, p. 139, nuestra traducción). Es posible inferir, en este sentido, que la Teoría Crítica – especialmente las obras de Theodor Adorno – se toma como modelo de abordaje metodológico.

Oevermann busca atribuir el elemento de objetividad al movimiento crítico-interpretativo. Este proceso tiene como objetivo esclarecer y descubrir lo que se esconde en situaciones sociales aparentemente comunes – o, en otras palabras, lo que está contenido en la realidad – a través de un tipo de análisis detallado que apunta a reconstruir los significados allí presentes. Siguiendo a Adorno, este análisis intenta no sólo clasificar y ordenar la realidad social, sino más bien comprender sus significados determinantes de manera dialéctica. Como se señala en el siguiente extracto:

> El proceso de reconstrucción operado por Adorno, como procedimiento de investigación, revela detalles concretos de la cosa analizada y es de extraordinaria claridad. En esta forma de volver a poner en análisis las cuestiones sociales, demuestra la unión de detalles que no son captados en la forma aparente de manifestación, detalles que conducen a la apropiación final del todo y, así, el objeto analizado es sometido a una precisa diagnóstico que permite una

> explicación basada en la Teoría Crítica de la Sociedad (Oevermann, 2004, p. 191 apud Vilela y Noack-Napoles, 2010, p. 3, nuestra traducción).

Es en Dialéctica Negativa (2009) donde encontramos algunas de las premisas que guían la metodología hacia este ejercicio interpretativo de las relaciones sociales, fuertemente asociado a la necesidad de confrontar lo aparente y lo real. El movimiento dialéctico se garantiza como una tensión permanente entre pensamiento y realidad, y esta tensión, según Gomes (2017, p. 354), permite la composición de la interpretación crítica que confronta el concepto y su resultado revelado, su significado, siendo este la revelación hermenéutica de la realidad social.

Adorno (2009) postula en el trabajo en cuestión que "La crítica de la sociedad es una crítica del conocimiento sobre la sociedad, y la crítica del conocimiento sobre la sociedad es también una crítica de la sociedad". Vilela (2010, p. 3) explica que el significado de esta afirmación está conectado con la comprensión del modo en que la reflexión teórica – que tiene como punto de partida la Teoría Crítica – y los datos empíricos, elementos de la realidad que la hicieron viable, tales como teoría y como proyecto de investigación social. No basta simplemente organizar los datos de la realidad, ya que desnudar la realidad implica cuestionarla, confrontando la cosa con su propio concepto. Una vez más, la tensión dialéctica se sitúa en primer plano, una dialéctica que despoja de lo aparente y prioriza el objeto.

Para ello es imprescindible que la crítica inmanente se realice a partir de una crítica objetivada, para que, de esta manera, se diseccione el camino entre lo aparente y lo real. En un intento de acercarse a este movimiento, Oevermann dio a la hermenéutica objetiva su propia dimensión protocolaria. El punto de partida de los procedimientos de análisis es la elaboración de protocolos que suelen consistir en situaciones empíricas – clases, entrevistas, grupos de discusión – que son grabadas y transcritas, de la forma más fiable posible, en forma de texto. Es en el texto, según la tradición hermenéutica, donde se materializan la realidad y los significados producidos a través del lenguaje. Vilela (2010) explica que, para sumergirse en el corazón de un texto, es necesario comprenderlo en sus partes y estas, a su vez, deben entenderse desde el todo. La autora también afirma que "[...] cualquier texto que represente una realidad social está sujeto a interpretación" (Vilela, 2010, p. 14, nuestra traducción), ya que revelará las estructuras sociales allí presentes.

Con los protocolos tenemos el material empírico para el análisis. El texto debe, entonces, ser interpretado con base en reglas a través de las cuales el análisis pueda ser objetivado – o, como explica Vilela (2010), de manera que la interpretación pueda ceñirse al hecho revelado en el texto, y no a supuestos subjetivos. La primera de estas reglas es la *secuencialidad*, que es una dimensión interna del método. Esto significa que el análisis debe realizarse lentamente, prestando atención a cada palabra, a cada frase, paso a paso, para que se respete la secuencia presentada en el texto. Los detalles no deben ser ignorados, ya que son parte del todo y son representativos de la situación social allí registrada.

En este proceso de análisis secuencial también se debe *suspender el contexto* en el que se inserta la situación analizada, observando sólo la situación registrada, evitando información externa y preexistente. Como destaca Vilela (2010), esto no significa que el contexto no sea relevante en el proceso; sin embargo, es importante que al momento del análisis sólo el texto revele el significado de la situación. El análisis, además, no debe construirse a partir de especulaciones sobre lo que podrían estar pensando en ese momento los agentes involucrados en la situación social – ya que el núcleo de la metodología es el análisis de lo objetivado en el texto, y, por tanto, es necesario buscar comprender la realidad a través de ello.

Vilela (2010) también destaca la *sustancialidad de la información* contenida en el protocolo: "Tomar en consideración todos los elementos, todas las lecturas posibles de lo registrado, de manera pragmática. Esto corresponde a la formulación de enunciados hipotéticos, cómo cada miembro del equipo puede explicar lo que se registra" (p. 6, nuestra traducción). De ahí la relevancia de un análisis realizado por un grupo de investigadores: los diferentes significados atribuidos a las situaciones, la confrontación entre hipótesis, las múltiples lecturas, pueden indicar la lógica de la estructura allí presente. Finalmente, es importante que el análisis se realice con *parsimonia*: se deben evitar conjeturas exageradas sobre lo que contiene el protocolo, teniendo en cuenta el riesgo de recurrir a conclusiones improbables y apresuradas.

A partir de tales condiciones, es posible, al final del análisis, obtener una reconstrucción empírica de la estructura del caso analizado, revelando la tensión entre lo que era aparente y lo que, de hecho, presenta la realidad del objeto. Según Oevermann,

> Se deduce metódicamente la regularidad estructural del fenómeno investigado. Se trata de un procedimiento epistemológico que hace

> legibles las estructuras objetivas de significado, encerradas en formas de expresión, mediante una interpretación explícita y metódica, con la ayuda de nuestra competencia en la aplicación de la regla inductiva. Esto significa que la reconstrucción del hecho debe referirse exactamente a las reglas de producción del hecho, que, en realidad, crearon el significado de las formas en que fueron expresados (Oevermann, 2004, p. 202 apud Vilela, 2010, p. 16, nuestra traducción).

La apropiación de la hermenéutica objetiva en el campo de la investigación que se centra en el universo escolar pretende comprender la escuela más allá de su apariencia. Según Vilela y Noack-Napoles (2010), la hermenéutica objetiva "[...] ofrece una orientación de investigación que permite ver la crisis dentro de la escuela" (2010, p. 315, nuestra traducción). Las autoras explican que

> La investigación tiene como objetivo desarrollar una tipología de situaciones particulares que sea capaz de revelar qué situaciones a las que se dirigen las escuelas, en sus planes de acción de reforma, pueden resultar en éxito o fracaso. Para ello, estas investigaciones buscan el conocimiento detallado de cada escuela, de cada situación de su vida cotidiana y de aula, y la confrontación sistemática de la tensión entre lo programado y lo real, entre intenciones y posibilidades. Esta tipología debe tener en cuenta cuestiones fundamentales de la teoría educativa, de la relación escuela-sociedad, lo que debe ayudar a dilucidar los problemas que, de hecho, existen en cada escuela investigada y en todas ellas (Vilela; Noack-Napoles, 2010, pág.316, nuestra traducción).

Como señala Pflugmacher (2012, p. 135), se trata de comprender la clase a través del desarrollo de la reconstrucción de casos, con el objetivo de extraer formulaciones de una teoría crítica de la educación escolar, una teoría pedagógica de la clase que tiene su base empírica. La clase es pensada aquí como una forma específica de praxis social que tiene su propia lógica pedagógica, con sus reglas, que determinan su especificidad y particularidades.

Esta lógica, sin embargo, se vio sacudida – al menos temporalmente – por una contingencia que afectó el campo de la educación escolar a escala global. La pandemia de COVID-19, que se extendió a partir de 2019 y tuvo su período más crítico en 2020 y 2021, dio nuevos significados a lo que se entiende por "clase" y "escuela". En primer lugar, por el desplazamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el ámbito privado, en detrimento de su ocurrencia en el ámbito público. Y, en segundo lugar, por la introyección de distintas y diversas mediaciones para la enseñanza y el aprendizaje,

que, en este contexto, se han vuelto elementales para su ocurrencia. Durante el período de pandemia, ha surgido un escenario pedagógico remodelado.

Si bien las investigaciones que utilizan la Hermenéutica Objetiva con el objetivo de producir una teoría crítica de la educación tienen en cuenta la dimensión concreta, empírica e históricamente situada del campo escolar y formativo, los estudios que buscan reconstruir e interpretar los significados de los procesos de formación en pandemia, sometidos a las más diversas mediaciones audiovisuales y tecnológicas, así como sus desarrollos formativos, son aún escasos. Este tipo de análisis requiere tener en cuenta no sólo las dimensiones formativa, educativa y didáctica, destacadas por Pflugmacher (2012) como dimensiones básicas que dan forma a la clase, sino también la dimensión estética involucrada en la experiencia con las mediaciones de las pantallas.

Es en la dimensión estética que se produce el encuentro entre los análisis hermenéutico-objetivos de las videoclases en el Centro de Medios da Educativos de São Paulo, realizados en nuestra investigación, y el trabajo hermenéutico-imagético desarrollado por el *Grupo de Investigación en Pensamiento Científico y Filosófico Moderno y Contemporáneo* de la *Universitat de les Illes Balears* – en específico, la investigación del Profesor Doctor Mateu Cabot Ramis.

Estos análisis, aunque claramente diferentes, comparten el fundamento epistemológico de la Teoría Crítica de la Sociedad. Este fundamento sustenta un tipo de trabajo guiado por la premisa de que "Sólo en la contradicción de lo que es en relación con lo que pretende ser la cosa se deja conocer" (Adorno, 2009, p. 144, nuestra traducción). Esta máxima nos presenta una guía metodológica, que toma como base la acción de confrontar apariencia y realidad, para que, a partir de este trabajo, se revele la inmanencia del objeto. El movimiento dialéctico surge de la tensión permanente entre pensamiento y realidad, y esta tensión, según Gomes (2017, p. 354), nos conduce a la interpretación crítica que confronta el concepto y su resultado revelado, siendo este el desvelamiento hermenéutico de la realidad social.

Es también en el enfrentamiento entre apariencia y realidad, entre lo explícito y lo oculto, donde se sitúa el análisis de materiales televisivos realizado por Cabot (2016). En un artículo en el que analiza la representación estereotipada de los cuerpos en los anuncios de televisión, Cabot (2016) infiere que "Es necesario volver al análisis de contenido que nos permita poner en práctica los conceptos analíticos utilizados por Adorno" (p. 629). Estos conceptos, especialmente en lo que respecta a la producción audiovisual televisiva y cinematográfica, se basan en la afirmación que nos orienta a

buscar las contradicciones que permean la noción de "realidad" – y, en consecuencia, de "ficción" – que se encuentran difundidas y transmitidas a través de estos medios. Cuando nos acercamos a las discusiones desarrolladas por el autor, vemos que su intento de poner en práctica los conceptos analíticos utilizados por Adorno revela nada menos que la faceta materialista que guía su interpretación de la realidad, en general, y de los materiales audiovisuales, en particular.

Los análisis de Adorno sobre la televisión, realizados en los años 1950, la calificaron como un "problema social e intelectual": sus efectos, según el filósofo, impactan a los espectadores en diferentes niveles, ya que el aparato ejerce un amplio control sobre el público – principalmente porque entra y se convierte en el centro de la dimensión privada y de la organización de los hogares (Adorno, 1991). Éste es el punto nodal que lo distingue del cine, concebido, en sus inicios, como un aparato restringido a la dimensión pública.

Aunque concebidos y orientados hacia propósitos diferentes, la televisión y el cine presentan ciertas similitudes estructurales, considerando lo postulado por Walter Benjamin a principios del siglo XX: la irrupción de la técnica de la imagen en movimiento promueve un nuevo tipo de experiencia para el espectador, que, frente al nuevo medio, tiene sus facultades perceptivas modificadas radicalmente, ya que la facultad de visión depende ahora de la competencia técnica del ojo de la cámara. Esta, capaz de potenciar la asimilación de la realidad, supone la coordinación de la percepción humana actuando del mismo modo que la visión, profundizando, sin embargo, en los objetos, hasta el punto de mostrar lo que en ellos no sería perceptible a simple vista, captando dimensiones que las trascienden. En términos benjaminianos, el *inconsciente óptico* de la cámara, a través de la manipulación de la luz y el sonido, actúa a favor de una indistinción entre la realidad y la imagen técnica, para producir efectos en el espectador y recrear el mundo visto en la pantalla.

Walter Benjamin, al analizar críticamente las contradicciones de su tiempo, buscó la clave interpretativa que le permitiera captar sus efectos en la materialidad de la producción cinematográfica y la actuación de la cámara. Asimismo, Adorno, en su investigación sobre los impactos de la televisión en sus espectadores, transformó la materialidad y la naturaleza de las imágenes televisivas producidas en un objeto de análisis e interpretación. Se ve, en tales emprendimientos teórico-críticos, que la dimensión materialista toma forma: para alcanzar los significados y efectos resultantes de estos medios, es necesario centrarse en su materialidad y estructura, con el objetivo

de investigar las reglas y normas de funcionamiento y producción que la subvencionan y le dan forma. En el caso de imágenes audiovisuales técnicamente producidas, debemos desconfiar de lo meramente aparente, buscando instrumentos de investigación que nos permitan cuestionarlo.

Las imágenes producidas por estos medios, en este sentido, se convierten en determinantes objetivos de la acción interpretativa, una vez considerada su "opacidad", en términos de Xavier (1977). En definitiva, se vislumbra el objetivo de desnudar la realidad de tales imágenes, cuestionarlas tomándolas en su primacía: ¿cómo y por qué se producen? ¿Cómo se establece la impresión de realidad y cómo se convierte en referencia de la realidad? ¿Cómo se recrea el mundo utilizando este mecanismo técnico? ¿Cuáles son tus reglas? ¿Cómo llegan a determinar el pensamiento y la percepción el lenguaje instituido por las imágenes técnicas? ¿Y cuáles son las implicaciones culturales y formativas de este cambio?

Benjamin y Adorno, dentro de la especificidad de los análisis que realizaron, son tomados como referente epistemológico para el análisis de piezas publicitarias televisivas realizado por Cabot. Si bien no toma como referencia obras específicas de los filósofos antes mencionados – a diferencia de Oevermann, quien utiliza la Dialéctica Negativa como punto de partida para la elaboración teórico-metodológica de la Hermenéutica Objetiva –, Cabot apuesta por la dimensión crítica que subyace al posicionamiento de los filósofos. Este posicionamiento se sustenta en los significados de lo que se entiende como "teoría crítica", tal como lo plantea Horkheimer (1987) en su ensayo *Teoría tradicional y Teoría Crítica*: una disposición de desconfianza hacia la realidad, en general, y hacia los objetos de análisis, de manera específica, cuestionándolos radical y permanentemente en su materialidad, no dejándose engañar por la apariencia de totalidad. En definitiva, un posicionamiento que busca captar lo que no es visible en los fenómenos.

A partir de estas consideraciones, se esboza el suelo epistemológico del trabajo analítico-interpretativo de Cabot. Si bien no se refiere a la hermenéutica, como lo hace Oevermann en sus formulaciones metodológicas, es claro que existen afinidades en cuanto al tipo de relación que se establece con los objetos empíricos de análisis: una relación de desconfianza, guiada por el supuesto de que es necesario penetrar en ellos para alcanzar su estructura objetiva, sus reglas, su materialidad.

En términos propiamente analíticos, Cabot parte del supuesto de que Adorno, en su interpretación de los materiales televisivos, asume algo de los análisis del lenguaje

cinematográfico de Benjamin – con la adición de que la estructura básica de las imágenes en movimiento, debido a su transferencia al espacio privado, causa efectos más agudos, configurando una especie de *sistema neurótico de producción de imágenes*. Ambos – el cine y la televisión – se constituyen a partir de la construcción de una representación de la realidad que obedece a principios como el montaje, el corte y el sometimiento a la cámara. En este sentido, los principios del análisis cinematográfico contribuyen al análisis de los materiales televisivos desde una perspectiva teórico-crítica.

A partir de esta perspectiva, la interpretación de Cabot, en lo que respecta a los procedimientos de análisis de imágenes, toman como referencia el trabajo de Vanoye y Goliot-Lété (2008), titulada *Principios del análisis cinematográfico*. Este trabajo nos presenta no sólo la historiografía analítica realizada a lo largo de la historia del cine, o las formas más pertinentes de realizar el análisis de piezas cinematográficas; estamos ante un emprendimiento que discute los significados de la interpretación del propio objeto fílmico, susceptible de ser "desmantelado y reconstruido" (Vanoye y Goliot-Lété, 2008, p. 6).

Al cuestionar por qué desmontar y reconstruir una película – o, en este caso, cualquier objeto audiovisual guiado por los principios del montaje y la producción técnica –, los autores destacan que el análisis implica un proceso de "comprensión": lanzarse a una posición que permita al analista llegar a lo que está más allá de la apariencia, lo latente, cuestionando lo que se supone es espontáneo, superficial, dado como realidad. En sus palabras:

> [...] el análisis trabaja la película em el sentido en que la hace moverse o hace moverse sus significados, su impacto. Luego, porque el análisis hace reflexionar al analista al questionar sus primeras percepciones e impresiones, llevándolle a reconsiderar sus hipótesis o sus tomas de postura para reforzarlas o modificarlas (Vanoye e Goliot-Lété, 2008, p. 9).

Parece que el trabajo de imagen analítica en cuestión prevé un cambio, no sólo del analista, que pasa de ser un espectador ingenuo que ve lo que se muestra sin pretensiones, a un sujeto capaz de reconocer el objeto analizado y elaborar una interpretación intencional sobre él. El propio objeto fílmico, cuando se somete a descomposición, comienza a expresar sus contradicciones ocultas, sus normas, las estructuras que lo produjeron.

Este movimiento analítico da rienda suelta a la materialidad de la película como "texto cinematográfico", que, a diferencia de otros géneros literarios y textuales, tiene características propias que provienen de la dimensión visual, la dimensión de los procedimientos cinematográficos, la dimensión sonora y la dimensión audiovisual. Su naturaleza está constituida por códigos plurales, que por su especificidad difícilmente pueden reproducirse fielmente verbalmente. Por este motivo, describir o categorizar una obra fílmica difícilmente sería suficiente para llegar a sus aspectos ocultos. De ahí la relevancia del movimiento de descomposición:

> En qué consiste la actividad analítica? [...] Es romper, descoser, desensamblar, sacar muestra, separar, quitar y nombrar materiales que percibimos aisladamente a simple vista porque estamos acaparados por la totalidad. Se parte, por tanto, del texto cinematografico para de-construirlo y obtener un conjunto de elementos distintos de los de la película en sí. Durante esta etapa, el analista toma cierta distancia frente a la película. [...] Una segunda fase consiste luego en establecer vínculos entre estos elementos aislados, en entender cómo se asocian y se vuelven cómplices para permitir la aparición de un todo significante: es una reconstrucción de la película o del fragmento. Por supuesto, esta reconstrucción no presenta ningún elemento en común con la realización concreta de la película (2008, p. 12).

La búsqueda de elementos distintos en la película, en sí misma, no significa atribuir un significado extrínseco al objeto analizado. No se trata de producir, a través de la deconstrucción, algo "nuevo" a partir de conjeturas exageradas. Hay aquí un movimiento límite: si bien hay que interpretarlo – y, según los autores, este es el proceso de "reconstrucción" –, se valora el respeto a la *primacía del objeto*: aunque no se apropien de este término, que es muy caro a las investigaciones basadas en la Teoría Crítica de la Sociedad, Vanoye y Goliot-Lété (2008) permiten vislumbrar, en sus reflexiones analíticas, una cierta afinidad con este principio epistemológico. A través de la reconstrucción interpretativa, el objeto fílmico gana voz, permitiendo al analista, a través de esta voz, acercarse a una interpretación intrínseca, que va más allá de la apariencia. Así, según los autores, se produce un movimiento de interpretación crítica: "[...] la interpretación crítica se interesa tanto por el significado como por la producción de significado. Lo que se pretende es establecer conexiones entre lo que se expresa, por qué y cómo eso se expresa" (Vanoye y Goliot-Lété, 2008, p. 58).

En términos procedimentales, esta perspectiva implica que el objeto audiovisual se interpreta a partir de sus partes descompuestas, y éstas, a su vez, se reconstruyen y

analizan en su relación con el todo. “Partes” que, en el caso de materiales audiovisuales, constituyen y dan forma a la composición fílmica. Si bien los códigos que configuran el texto escrito tienen reglas de organización que les son propias – un texto que, de acuerdo con un análisis hermenéutico objetivo, guarda los significados de determinadas situaciones sociales –, el texto audiovisual también se construye a partir de principios que orientan la organización del material filmado. Esta organización incluye la producción de planos y secuencias; temporalidad; la disposición espacial y temporal del objeto filmado; los ángulos y encuadres elegidos para el rodaje; la profundidad de campo; el guión y la narrativa; la cadena de secuencias y sonidos; entre otros procesos que dan forma a lo asistido. Esta forma, cuando se descompone en partes – plano por plano, meticulosamente – permite que la interpretación revele los significados latentes expresados en la imagen.

La interpretación del material audiovisual descompuesto, según los autores, cuando se asocia a la dimensión crítica, intenta establecer las conexiones necesarias entre lo que expresan las imágenes y la forma en que se expresan. De esta manera, queda como horizonte la búsqueda de los significados intrínsecos del objeto analizado. Si bien la historia del análisis crítico-cinematográfico está permeada por controversias en torno a la “atribución de significado” – ya que el significado puede provenir del analista, del propio texto cinematográfico o del productor de la obra analizada –, hay que considerar que “[...] un texto autoriza una pluralidad de interpretaciones” (Vanoye y Goliot-Lété, 2008, p. 59). Ya sea en un tipo de interpretación socio histórica o en el nivel de una interpretación simbólica, es *sine qua non* que se respete la propia coherencia de la obra, su estructura y sus significados.

Tal lectura permite vislumbrar algunas líneas de diálogo entre el tipo de análisis realizado por los autores y el aporte teórico-metodológico de la Hermenéutica Objetiva. Tal diálogo puede asumirse, inicialmente, respecto de la primacía del objeto analizado. Aunque Vanoye y Goliot-Lété (2008) no se basan particularmente en la Teoría Crítica de la Sociedad y en el supuesto materialista, se puede ver la insistencia de los autores en que los análisis realizados buscan la materialidad de la película, *per se*, sus significados. Por distintos caminos – basados en la tradición de las teorías cinematográficas de Jacques Aumont, André Bazin, entre otros –, se crea un tipo de interpretación capaz de revelar las reglas y estructuras de significado que, en la forma, se encuentran ocultas. Estas estructuras, cuando se revelan, permiten sacar a la superficie las contradicciones del objeto e interpretarlas críticamente.

En tiempo, los procedimientos de análisis emprendidos por los autores – desmontar el material audiovisual para luego interpretarlo – no incorporan las reglas que permiten la objetivación operada por la metodología concebida por Oevermann. La secuencialidad, la literalidad y la independencia del contexto, al menos en teoría, no se tienen en cuenta en la presentación de sus análisis. Sin embargo, hay que considerar que la descripción de los análisis audiovisuales, señalados por los autores como una etapa en el momento del desmontaje de la película, busca en cierta medida sustentar el movimiento interpretativo en la secuencialidad y la literalidad. Tal descripción acerca el objeto audiovisual a la forma textual, incorporando en ésta las dimensiones de lo que se ve, lo que se escucha y los recursos imagéticos utilizados.

En cierta medida, es posible inferir que este enfoque permite lograr un tipo de análisis que se fundamenta en la secuencialidad y literalidad de la obra fílmica – ya que éstas, al menos, se toman como referencia para la interpretación, si consideramos la secuencia de organización del "texto" audiovisual en forma de planos y secuencias. Si desde una perspectiva hermenéutica objetiva el análisis debe realizarse lentamente, para prestar atención a cada palabra o frase de manera que se respete la secuencia presentada en el texto escrito, la propuesta de Vanoye y Goliot-Lété (2008) propone que cada plan, según el según, se descompone e interpreta en detalle, considerando la sustancialidad de la construcción de la imagen y lo que se presenta en pantalla: la organización del espacio escénico; la lógica narrativa; las acciones, movimientos y caracterización de los personajes; entre otros, que revelan significados simbólicos que pueden ser interpretados en sus contradicciones.

Es importante resaltar que un trabajo que tomó como fundamento la Hermenéutica Objetiva y se basó en procedimientos de descripción similares fue realizado por Pollmanns (2014), en un análisis que buscó extraer los significados didácticos presentes en la filmografía del cineasta Alexander Kluge. En esta investigación, la autora busca recursos para la reconstrucción empírica de objetos audiovisuales, aún poco explorados en el ámbito de los estudios guiados por la metodología desarrollada por Oevermann. Tales recursos, según la presentación de Pollmanns (2014), se aproximan al certero movimiento descriptivo de la reconstrucción del filme. Este movimiento, sumado a la acción de observar colectivamente el objeto analizado para plantear hipótesis sobre su estructura y reglas de funcionamiento, consolidó la reconstrucción de la filmografía de Alexander Kluge como piezas didáctico-formativas.

Si bien Vanoye y Goliot-Lété (2008) no mencionan la relevancia del trabajo de interpretación cinematográfica realizado por un equipo de investigadores o especialistas, cabe destacar que el trabajo de análisis de piezas publicitarias televisivas realizado por Cabot (2016), a partir del tipo de interpretación propuesta por los autores, implica la posibilidad de una reconstrucción realizada de manera colectiva – algo que incluso realizó en sus investigaciones. Esto nos lleva a considerar que el tipo de análisis audiovisual que nos ocupa puede estar asociado a un tipo de hermenéutica de las imágenes.

A la vista de esta discusión, es posible concluir que acercarse a los principios del análisis cinematográfico de Vanoye y Goliot-Lété (2008), que Cabot (2016) abordó en su análisis de piezas publicitarias televisadas, puede contribuir al tipo de reconstrucción empírica de objetos audiovisuales operados por la Hermenéutica Objetiva, ya que considera las especificidades del lenguaje de la imagen y nos proporciona recursos para interpretarlo en sus particularidades.

Tales especificidades, en el caso de los materiales televisados producidos por el CMSP, implican inmediatamente en la elaboración de los protocolos utilizados para la reconstrucción empírica. Dichos protocolos – fundamentales para el tipo de análisis emprendido según la metodología de Oevermann – prevén la materialización de determinadas situaciones sociales en forma de texto, transcribiendo con precisión las interacciones que ocurren en ellas. En el caso de una clase tradicional, por ejemplo, se describirían las interacciones entre el profesor y los alumnos, los diálogos que establecen y posibles señales de sus gestos.

El aporte de Vanoye y Goliot-Lété (2008) a esta etapa radica precisamente en el movimiento de incorporar a la descripción de lo visto los elementos que caracterizan la construcción escénica. Si bien no se puede considerar únicamente el texto escrito en el momento de la interpretación, el tipo de descripción que proponen los autores como punto de partida analítico no se restringe a la dimensión narrativa, sino que se expande hacia la forma, considerando, en cada nivel, el diálogo entre lo que ves y lo que oyes. De acuerdo con esta premisa, el protocolo de análisis de una de las videoclases del CMSP, analizadas por nosotros, quedaría organizado de la siguiente55 manera:

55 Elegimos presentar este protocolo en portugués considerando que, en términos de análisis Hermenéutico Objetivo y también de análisis cinematográfico, se valora la conservación del idioma original, ya que cualquier traducción del texto puede alterar los significados de su estructura.

Video clase 1 – Lengua Portuguesa
Datos: Videoclase de Lengua Portuguesa: "Explorando Verbetes II"
Fecha de emisión: 17/02/2021
45 Planos/ duración: veinticuatro minutos y veintiséis segundos
Fuente: 17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II (youtube.com)

Planos	**O que se vê**	**O que se ouve**
Plano 1 Aviso de "programa livre para todos os públicos".	Fundo com três tons de verde e algumas distorções que formam círculos. Uma mulher posicionada ao lado direito, intérprete de libras, faz um sinal. Ao lado esquerdo, há a letra "L" e o seguinte texto: "**Livre** para todos os públicos".	Música em tons maiores, finalizada com notas de piano.
Plano 2 Imagem com o *slogan* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo.	Fundo branco. No centro, tem-se escrito "Centro de Mídias da Educação de São Paulo" (há destaque para os termos "Centro de Mídias", que estão em negrito, escritos na cor azul e em outra fonte). Ao lado esquerdo deste texto, tem-se doze esferas coloridas, variando entre tons de azul e verde, que, entrelaçam-se em dois semicírculos.	
Plano 3 Abertura da aula	Cenário do CMSP: há um palco onde fica a lousa digital, posicionada ao lado direito. O cenário é marrom e cinza, com luzes em tons amarelados. O slogan do CMSP está posicionado em quatro pontos: no canto superior esquerdo; em uma coluna na lateral esquerda; na lousa digital; e no canto superior direito. A docente-estúdio está posicionada no centro, sendo filmada em plano americano. Ela tem uma ficha nas mãos. Nesta ficha, há mais um emblema do slogan do CMSP. No canto inferior direito, há uma intérprete de libras.	Docente-estúdio: *"Boa tarde, galerinha do quinto ano! Tudo bem com vocês? Olha, agora nós vamos continuar a nossa sequência didática. Será que vocês se lembram do que... no que estamos tratando? Bom pessoal, sejam muito bem-vindos, eu sou a professora Regiane Oliveira, e essa é a nossa aula de Língua Portuguesa do quinto ano! E essa galerinha? Eu fiz a pergunta! Quero ver se o pessoal sabe. Qual é o nome da nossa sequência didática? Essa é apenas a segunda aula. E aí? Ah, ó: ler, estudar e produzir verbetes. Muito bem! Agora, e o material de vocês? Todo mundo já se aprontou? Tá todo mundo arrumadinho aí? Eu espero que sim, hein! Tem um pessoal, tem, já disse que já tá ok, mas não pode esquecer de dois detalhes importantes: a data de hoje. Hoje é dia dezessete de fevereiro de 2021. E o título da nossa aula é: Explorando Verbetes 2. Ou seja: essa é a continuação e o aprimoramento do que nós começamos ontem, na abertura da sequência. Não pode esquecer, não se esqueçam, melhor dizendo, né, que esse, todas*

		essas aulas são baseadas no material de vocês, "Aprender Sempre". Só... 'ai, professora, eu não recebi, aconteceu...'. Gente, registra no caderno, vai aos pouquinhos anotando como vocês puderem, participem sempre, que é o mais importante, e quando vocês receberem o material, é só passar tudo pra lá. Tá certo? Tenho certeza que, também, se precisar de ajuda, o seu professor vai te ajudar. E é com eles que eu falo agora, enquanto vocês se organizam".
Plano 4 A docente-estúdio fala com os professores	O cenário permanece o mesmo, mas há uma aproximação da câmera, que passa a filmar a docente-estúdio em um plano aproximado. O nome da docente-estúdio aparece na tela, com a seguinte descrição: *"Professora EFAI da Rede Estadual de São Paulo"*.	Docente-estúdio: *"Meus amados colegas, senhores professores, muito boa tarde, e olha só, para nós darmos continuidade a nossa sequência... Primeiro: achei bem legal os professores que estão... tem que parabenizar a galera que está, assim, dando... criando algumas formas de compartilhar em escolas que ainda não receberam o material impresso. Parabéns! A gente tá aqui por causa dessa galerinha, não é verdade? Então vamos para as habilidades desta aula. Aula dois, Explorando verbetes".*
Plano 5 Plano-geral: As habilidades que serão trabalhadas na aula são exibidas na lousa digital.	A docente-estúdio dá um clique na lousa digital, e as habilidades da aula são exibidas. A imagem exibida na lousa digital toma inteiramente a tela.	Docente-estúdio lê na tela [voz-off]: *"EF-3501: Ler e compreender silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, gêneros textuais variados. Esta nossa habilidade...* (fala para alguém da produção)(2:43) *só dá uma adiantadinha aqui? Tá.* (volta a falar com o público) *Esta nossa habilidade, ela também acompanha duas. Eu vou pedir aqui, que ela sumiu.*
Plano 6 A docente-estúdio é, novamente, colocada em cena, em plano aproximado.	A docente-estúdio lê, em sua ficha, as habilidades que não foram exibidas na tela.	Docente-estúdio*: "As outras duas, só para continuar. A gente tem a MF04 LP09, que também compete, que nós começamos ontem, a exploração dos verbetes e a compreensão, e a segunda habilidade, que é a F04LP23, que também inclui a questão de leitura, compreensão e produção de verbetes. Tá certo?".*
Plano 7 A docente-estúdio volta a ser filmada em plano americano.	A docente-estúdio fala com os estudantes. Seu olhar é alternado: ora olha para o canto esquerdo da tela, ora para a câmera.	Docente-estúdio: *"Ah, e o pessoal falando oi! E já tão pedindo beijo! A galera da escola Camilo Castelo Branco, a galera do quinto ano A, todo mundo participando! Ah, o pessoal da escola Ana Pontes, quinto ano C, todo mundo disponível! O pessoal, os alunos da Escola Antônio Branco, quinto ano A, Professor Reducino de Oliveira, quinto ano A, haha, muito bom, gente! Continuem! E atenção! Vamos direto à nossa aula, nosso... nosso foco. Neste momento, como é continuação, nós vamos*

		nos aprimorar mais nos verbetes. Ontem foi mais uma conversa. A gente fez alguns registros. Agora nós vamos fazer algumas observações bem pontuais sobre os verbetes que eu apresentei ontem. Então, vamos detalhar esses verbetes e compreender tanto o formato como a escrita, ou seja, a estrutura composicional e a situação circ... comunicativa que é onde ele circula. Então, vamos começar a nos situar nesse aprofundamento. Então, vamos lá. Primeiro ponto:"
Plano 8 O conteúdo da lousa digital é exibido em um plano geral.	A docente-estúdio clica na lousa digital, e seu conteúdo é exibido. Vê-se, primeiramente, o título da aula, e a seguinte informação: "verbete pinacoteca em formato de dicionário".	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] verbete Pinacoteca, em formato de dicionário. Então, no dicionário... ontem eu até havia falado com vocês... eu vou só dar uma destacada com marca-texto (faz o destaque na lousa digital). Pinacoteca, no dicionário, apresenta até separação silábica [...]".*
Plano 9 O verbete "pinacoteca" é exibido em plano detalhe	A docente-estúdio destaca o termo "pinacoteca", e, com o dedo indicador, sublinha elementos do termo.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] É bem interessante. E o destaque com relação à pronúncia, no caso [...]".*
Plano 10 O conteúdo da lousa digital volta a ser exibido em plano geral.	O conteúdo da lousa digital é manipulado, e uma flecha verde é desenhada.	Docente-estúdio [voz-off]: "[...] *É exatamente onde se destaca a letra. Aqui (destacando na lousa), Pinacoteca.*
Plano 11 O verbete "pinacoteca" é novamente exibido em plano detalhe, acompanhado do subtítulo "substantivo feminino".	A mão da docente-estúdio, com uma caneta, sublinha os termos "substantivo feminino".	Docente-estúdio [voz-off]: "[...] *Depois da palavra, eu tenho a classe gramatical, que aí eu já coloquei pra vocês. A gente tem que é um substantivo, Pinacoteca, do gênero feminino, né. Nós falamos a Pinacoteca, ninguém fala o Pinacoteca. Eu vou à Pinacoteca e, enfim, os significados[...]".*
Plano 12 O conteúdo da lousa digital volta a ser exibido em plano geral, com as definições do termo "pinacoteca"	Pinacoteca (com uma seta indicando que o "é" se refere ao "e"). Substantivo feminino 1.Museu onde se expõe pinturas. 2. Coleção de quadros.	Docente-estúdio [voz-off]: *"Eu tenho um significado: museu onde se expõe pinturas. E o segundo ponto: coleção de quadros. Então, esse é o formato que nós temos de dicionário. Esse é o mais comum quando a gente abre o dicionário, lembra que ele tá impresso, conforme falamos ontem? [...]"*
Plano 13 A docente-estúdio volta a ser filmada em plano americano.	A docente-estúdio fala, olhando diretamente para a câmera. Ela clica duas vezes na lousa digital, e fica alguns segundos em silêncio.	Docente-estúdio: *"Agora a gente vai recordar a questão da enciclopédia virtual. Então vamos para o verbete de enciclopédia.* *Aqui, o formato [...]*"

Plano 14 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	Fundo azul com os seguintes dizeres "verbete pinacoteca no formato de enciclopédia", e uma cópia de uma página da Wikipedia.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] Pinacoteca do Estado de São Paulo. Eu tenho... uma nomenclatura até maior e mais específica. Aqui, além de explicar Pinacoteca, eu também tenho a questão de uma especificação de qual Pinacoteca eu estou falando, aqui. Tem o pessoal, que gracinha! O pessoal do quinto ano C da escola Juventina Patrícia, todo mundo participando, ó! O pessoal mandando beijo! E tem o povo... [...]".*
Plano 15 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando e olhando para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...]essa escola passou o nome, que eu achei bem legal, que teve um povo que consultou esse verbete, lá na internet, e diz que conseguiu ler com mais calma, legal, muito bom! E fez anotações. É assim que vocês se aprofundam cada vez mais no que vocês têm a aprender. Bem legal. Agora vamos pensar assim, ontem nós destacamos algumas características, né? Eu acabei de falar sobre a palavra [...]*
Plano 16 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	Fundo azul com os seguintes dizeres "verbete pinacoteca no formato de enciclopédia", e uma cópia de uma página da Wikipedia.	Docente-estúdio [voz off]: *"[...]ou apelido, até a imagem, que são, assim... pontos bem diferentes, que num dicionário comum nós não teríamos: alguns dados específicos do local [...*]"
Plano 17 Plano em close em uma imagem da lousa digital.	A câmera coloca em close uma imagem do Edifício da Pinacoteca do Estado de São Paulo, presente na página da Wikipedia filmada anteriormente.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] até a imagem, que são, assim... pontos bem diferentes, que num dicionário comum nós não teríamos: alguns dados específicos do local; nós temos ainda a mesma palavra, que seria o título em destaque, negrito; e muitos termos em destaque azul, referente a links que você pode clicar e se aprofundar dentro do verbete enciclopédico".*
Plano 18 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	Fundo azul com os seguintes dizeres "verbete pinacoteca no formato de enciclopédia", e uma cópia de uma página da Wikipedia.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...]Ele é bem, bem detalhado. Então como que nós... ah, tem um pessoal... só um parênteses, tem um pessoal falando assim... Tem gente... A professora Eleni, legal! Ela falou que até disponibilizou o texto para os alunos se apropriarem da leitura. Show, prô! É isso mesmo".*
Plano 19 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital.	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando e olhando para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] Bom, então a gente tem esses detalhes. Agora, como que nós analisamos? Se está falando em verbete, a gente tem que se aprofundar e entender que o verbete é só o formato que muda. Mas tanto no dicionário quanto na enciclopédia, tanto no impresso quanto no virtual, seguem uma mesma estrutura. E essa mesma estrutura só varia com relação ao formato que nos é apresentado. É questão de detalhes, a organização da escrita. Então, vamos fazer essas observações. Primeiro ponto, aqui [...]*"

Plano 20 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	O conteúdo da lousa digital é exibido em plano geral: um fundo azul, com o título "Explorando o formato dos verbetes", seguido por duas questões: 1) Por que alguém procuraria uma palavra no dicionário, por exemplo, Pinacoteca? Qual dos formatos refere-se à escrita em dicionário? 2) Por que alguém procuraria pelo termo "Pinacoteca do Estado de São Paulo" em uma enciclopédia? Há diferença entre buscar Pinacoteca e Pinacoteca do Estado de São Paulo?	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] explorando os formatos dos verbetes. Número um (lê a questão na lousa digital). Por que alguém procuraria uma palavra no dicionário, por exemplo, Pinacoteca? Qual dos formatos refere-se à escrita em dicionário? Eu tenho duas perguntas. Primeiro, eu quero saber de vocês por que alguém procuraria uma palavra, e depois a gente vai dizer qual dos formatos que eu apresentei, o primeiro ou o segundo, é o formato aparecendo em dicionário. Primeiro ponto: por que é que alguém procura uma palavra? Pra aprender. Haha, boa! A galera do quinto ano A, do quinto ano da professora Vanessa".*
Plano 21 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando e olhando ora para o lado esquerdo, ora para a câmera.	Docente-estúdio: *Para aprender, para conhecer o significado. Galera da professora Edilene. Legal! Isso é exatamente o que a gente quer. Procurar o significado, procurar a ortografia. Percebam que a gente está resgatando o que fizemos, algumas questões escritas ontem. O quinto ano A já disse que é para conhecer o significado. Todo mundo tá no significado. Separação de sílabas, classe gramatical... Show! Muito show! Muito bom. Agora é a segunda parte. Qual dos dois formatos que eu apresentei para vocês é um formato de dicionário? O primeiro, a Pinacoteca, ou o segundo, que tá a página Pinacoteca do Estado de São Paulo? Alá. Ah, legal! O pessoal já tá aí, "ai, o primeiro!". Boa, Então registrem a respostinha aqui [...]".*
Plano 22 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	O conteúdo da lousa digital é exibido em plano geral: um fundo azul, com o título "Explorando o formato dos verbetes", seguido por duas questões: 1) Por que alguém procuraria uma palavra no dicionário, por exemplo, Pinacoteca? Qual dos formatos refere-se à escrita em dicionário? 2) Por que alguém procuraria pelo termo "Pinacoteca do Estado de São Paulo" em uma enciclopédia? Há diferença entre buscar Pinacoteca e Pinacoteca do Estado de São Paulo? A resposta da primeira questão aparece em tela.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] Essa parte eu coloquei como resposta pessoal, porque é o comentário de vocês que vocês colocaram sobre significado, procurar a classe gramatical... E a segunda parte da nossa resposta refere-se a essa segunda parte da pergunta. O primeiro formato refere-se ao verbete de dicionário. Muito bem. Agora, segunda pergunta: por que alguém procuraria pelo termo Pinacoteca de São Paulo em uma enciclopédia? A diferença entre buscar Pinacoteca e Pinacoteca de São Paulo. Ó, repare. Primeira coisa: por que alguém procuraria pelo termo Pinacoteca de São Paulo. Primeira parte, quero ver de vocês, a galera da escola Walt Disney, quinto ano A: para saber informações sobre ela. Sobre ela, creio eu, específica sobre a biblioteca. Muito bem, aí o pessoal já continuando [...]*"
Plano 23 Plano americano: docente-estúdio e	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando e olhando para a	Docente-estúdio: *"[...]tem a galera do quinto ano A, saber a localidade, a história do lugar. Beleza. São informações específicas. Quando eu*

conteúdo da lousa digital	câmera.	*falo Pinacoteca de São Paulo, automaticamente a gente vai aprender o que é Pinacoteca e especificamente, informações sobre a Pinacoteca de São Paulo. E a segunda parte aqui, ó [...]*"
Plano 24 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	O conteúdo da lousa digital é exibido em plano geral: um fundo azul, com o título "Explorando o formato dos verbetes", seguido por duas questões: 1) Por que alguém procuraria uma palavra no dicionário, por exemplo, Pinacoteca? Qual dos formatos refere-se à escrita em dicionário? 2) Por que alguém procuraria pelo termo "Pinacoteca do Estado de São Paulo" em uma enciclopédia? Há diferença entre buscar Pinacoteca e Pinacoteca do Estado de São Paulo? As respostas da primeira e da segunda questão aparecem na lousa.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] Há diferença entre apenas Pinacoteca e Pinacoteca de São Paulo? E a galera: Sim! Sim, muito bom assim. Então vamos registrar como ficamos nessa resposta? Na busca por Pinacoteca de São Paulo, além do significado da palavra, descobrirá informações específicas sobre o lugar, como dados de sua inauguração, localização e funcionamento. Buscar apenas por Pinacoteca trará a explicação da palavra, sem fazer referência a um lugar específico, e de um modo geral. E aí, como a turma da professora Albani colocou [...]*"
Plano 25 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando e olhando para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] Pinacoteca seria qualquer um. Agora, uma coisa: deixa eu falar no detalhe com a minha galerinha aqui [...]*"
Plano 26 Plano médio	A docente-estúdio é colocada no centro da tela, filmada em plano médio, olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] Ó: vocês começam a refletir as atividades, a fazê-las. E tem um povo que tava perguntando "Ai professora, que página?" Gente, é muito interessante... assim, aqui a gente tem as adaptações das aulas, então é só olhar. Olhou, aula um e dois. Então, quer dizer, aula um e dois foi ontem e hoje. Então ela está neste contexto, certo? A página exata aqui eu não tenho como tá informando para vocês por conta da adaptação da atividade, certo? [...]*"
Plano 27 Troca de câmera – plano americano	A docente-estúdio olha para outra câmera, à sua esquerda, e o plano passa de um plano médio para um plano americano. Ela continua no centro da tela.	Docente-estúdio: *"[...] Haha. Agora o pessoal, haha agora, tem gente que tava perguntando, já tão... já tá todo mundo esclarecido. Muito bom. Continuando, ainda sobre esses formatos. Terceira questão [...]*"
Plano 28 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	O conteúdo da lousa digital é exibido em plano geral: um fundo azul, com o título "Explorando o formato dos verbetes", seguido pelas questões 3 e 4: 3) Você já fez alguma busca em dicionários ou enciclopédias? O que estava procurando? Para quê? E 4) Onde foram encontradas as informações sobre a Pinacoteca do Estado de São Paulo?	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] você já fez alguma busca em dicionários ou em enciclopédias? O que estava procurando? Para quê? Alguém consegue dar um exemplo? Quem já fez? Primeira coisa, quem já fez [...]*"
Plano 29 Plano americano:	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital,	Docente-estúdio: *"[...] alguma busca? Ah, várias pessoas. O pessoal da escola Mércio*

docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	gesticulando e olhando ora para a câmera, ora para o lado esquerdo.	*Preto Soares já fez várias buscas, a professora Cristina já pôs atividades para que os alunos pesquisassem, isso é bem legal! É que geralmente a gente procura aqui, o que tava procurando, a galera já fez. Ah, sempre uma palavra diferente. Olha, teve alguém até que colocou exemplo. Geralmente palavras de texto, de divulgação científica, porque são bem diferentes. E pra quê? Pra pesquisa, pra trabalho escolar, pra entender um livro... Nossa, vocês são o máximo, mesmo! Então, registrando. Lembrando que essa resposta também é pessoal. Eu coloquei um exemplo aqui, tá? Resposta pessoal, como eu disse, e eu coloquei o exemplo aqui [...]*"
Plano 30 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	O conteúdo da lousa digital é exibido em plano geral: um fundo azul, com o título "Explorando o formato dos verbetes", seguido pelas questões 3 e 4: 3) Você já fez alguma busca em dicionários ou enciclopédias? O que estava procurando? Para quê? E 4) Onde foram encontradas as informações sobre a Pinacoteca do Estado de São Paulo? A resposta das questões é exibida e, posteriormente, é exibida a questão 5) Quais foram as informações encontradas?	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] que é um exemplo meu aqui, da professora Rejane Oliveira. Já fiz pesquisas para entender conceitos de ciências da natureza para um trabalho escolar. A gente geralmente usa, né, com um objetivo. Agora, a quarta questão: onde foram encontradas as informações sobre a Pinacoteca do Estado de São Paulo? Ó, eu repeti a página de ontem. Ontem eu falei do site, hoje eu não falei. A galera da professora Cristiane do quinto ano B, na hora, na Wikipédia Enciclopédia Virtual. Perfeito! Essa aqui, sem mais delongas, exatamente. As informações sobre a Pinacoteca do Estado de São Paulo foram encontradas no site Wikipédia, a enciclopédia livre, ou seja, uma enciclopédia virtual. Boa! Muito bem, agora vamos para a última reflexão sobre o modelo, formato, desses verbetes. Cinco: quais foram as informações encontradas? Agora, só para a gente ter uma... o pessoal tá aqui falando "informações", tá colocando exatamente o que apareceu com relação à Pinacoteca do Estado [...]*"
Plano 31 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] Quais as informações? A gente só viu de relance a página. O lugar, o endereço da Pinacoteca, a fundação da Pinacoteca... Legal, muito bom! A galera da Escola Professor José Fernandes de Ajapí participando, quinto ano B, quinto ano A, dizendo: local, data de inauguração, quantidade de obras. Show! Vocês são demais! Olha só [...]*"
Plano 32 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	A questão número 5 e sua resposta são exibidas na lousa digital.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...]Tipo de museu, Museu de Arte São Paulo. A construção do prédio, em 1900. A localização, Jardim da Luz, Centro de São Paulo. Fundação do Museu, em 1905, e sua regulamentação como prédio público do Estado de São Paulo, em 1911. A descrição do lugar, das obras que abriga e das exposições que recebe. E um apelido carinhoso, a Pina, que inclusive está destacada na imagem do site. A professora Maria disse que os alunos*

		do quinto ano A estão respondendo tudo! Que bom, aplauso pra vocês! Bom, agora funciona assim [...]"
Plano 33 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] a gente já fez uma comparação dos formatos, então, como eu disse, a gente vai... Nós agora vamos nos aprofundar um pouquinho mais com relação a forma com que é escrito em cada um. Então, minha amada galerinha [...]*"
Plano 34 Plano médio	A docente-estúdio é colocada no centro da tela, filmada em plano médio, olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...]ó, tô de olho! Tem gente que ainda tá preocupado só em ficar escrevendo. Não, gente! Prestenção, participa! Leia. Você pode revisar. Agora nós vamos fazer uma atividade. Ela é bem rapidinha. Por quê? Nós vamos marcar um xizinho. Eu quero que vocês prestem atenção na forma com que cada verbete é escrito, do dicionário ou da enciclopédia. Isso é bem legal! Então vamos lá, ó [...]*"
Plano 35 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital: "Semelhanças e diferenças entre os verbetes de dicionário e de enciclopédia". Esse título é seguido por um quadro comparativo.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...]Aqui, nosso quadro comparativo. Semelhanças e diferenças entre os verbetes dicionário e de enciclopédia. A atividade (lê na lousa digital): a partir da explicação, já tivemos, assinale um X no formato de verbete correspondente. Então, eu tenho aqui, ó. Eu vou ter a explicação, que é essa primeira coluna, e nós vamos assinalar um X se a explicação se refere ao dicion... ai, de azul com azul não fica bom de enxergar, né? Ao dicionário ou ao verbete de enciclopédia ou verbete enciclopédico, certo? [...*]"
Plano 36 Plano aproximado	A câmera se aproxima do quadro comparativo, dando à ele centralidade.	Docente-estúdio [voz-off]: *"Então, preparando! É o seguinte. Primeiro item: o nome do termo a ser definido. Nome do termo é aquela palavra que a gente busca e aparece em destaque. Qual dos dois verbetes traz a palavra em destaque? Os dois. Os dois? Haha os dois! Legal. Isso mesmo, gente! Eu tenho, geralmente, tanto no dicionário quanto na enciclopédia. Perfeito. A galera da Prô Rose, alunos do quinto ano C da Escola Celestino de Campos [...*]"
Plano 37 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando ora para a câmera, ora para o lado esquerdo.	Docente-estúdio: *"[...] Campinas, presente em peso e já acertando, já arrasando. Então, vamos lá. Segundo item: tô aqui*".
Plano 38 Plano aproximado	A câmera se aproxima do quadro comparativo, dando à ele centralidade.	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] Qual verbete apresenta uma linguagem simples e direta? São explicações curtas, diretas. O dicionário, o dicionário, boa! É exatamente isso, o dicionário. Muito bem. Calma que ainda tem mais. Agora: qual... tô aqui, na terceira. Vou*

		colocar numerinhos. Qual traz informações de um nome comum? Substantivo comum. Geralmente é o verbete do dicionário que traz o comum ou o verbete de enciclopédia? O dicionário. A aluna Giovanna, da prô Nádia, diz também o dicionário, e vocês estão certíssimos. Eu posso ter inúmeras explicações, mas elas são curtinhas. Quarto ponto: aqui. Qual verbete traz informações sobre um local, pessoa, personagem específico, substantivo próprio? Pensa nos exemplos que eu dei. Enciclopédia! Agora eu gostei, enciclopédia. Vamos lá. O pessoal disparou! A a galera está rapidíssima. Enciclopédia. O dicionário tem o genérico, o geral né, o comum. Aqui, mais um item. Usa diferentes fontes e cores para destacar palavras, abreviações. Qual dos dois verbetes eu tenho cores para indicar coisas diferentes, no dicionário ou na enciclopédia? Aqui vale lembrar que até figuras contam. Enciclopédia. Boa! Ó, o quinto ano da Escola Doutor Genésio de Almeida Moura disseram os dois. Essa resposta eu vou pegar para explicar para vocês. Eu vou anotar aqui enciclopédia, e vou explicar um detalhe. Ó, no olhinho agora, sem a tela [...]"
Plano 39 Plano médio	A docente-estúdio é colocada no centro da tela, filmada em plano médio, olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"[...] Só vocês. Por que nos dois? Porque atualmente a gente tem modelos de dicionário, principalmente os infantis, pra vocês, anos iniciais, que são coloridos, que trazem facilitações, uma marcação de dedinho com a letra, tudo para que fique mais fácil de você fazer a consulta e entenda o verbete, tá? Então, hoje nós temos. Mas originalmente não é usual, tanto que se você pegar um dicionário comum, um adulto, ah, eu não posso citar nomes, mas a maioria dos dicionários, quando vocês forem crescendo, lá no ensino médio, são aqueles tijolões assim, eles não trazem essa diferenciação, tá? Então eu não vou assinalar, certo? [...]*"
Plano 40 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando para a lousa digital.	Docente-estúdio: *"[...] Fica a dica. Não estaria errado, mas ao mesmo tempo vamos, né, para aquilo que caminha, que não é o especial do dicionário ilustrado. Ele é especial. Ele não é uma obrigatoriedade dado o formato do verbete, certo? Então, o último item. Aqui [...]*"
Plano 41 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	A câmera se aproxima do quadro comparativo, dando à ele centralidade.	Docente-estúdio [voz-off]: *Qual dos verbetes traz imagens do termo definido? Aonde tem imagem? No verbete da enciclopédia ou no dicionário? E o pessoal? Dicionário! Dicionário? Haha, quase que anota... que nada! Enciclopédia! É isso aí gente, o pessoal tá demais! Agora que a gente finalizou, uma salva de palmas pra vocês, essa galerinha é demais!*"
Plano 42	A docente-estúdio, posicionada ao	Docente-estúdio: *"[...] E olha só, a gente vai*

Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando diretamente para a câmera.	*retomar rapidinho o que nós vimos nesta primeira aula. Então, o seguinte: vimos que os verbetes são textos [...]*"
Plano 43 Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital.	Em um plano geral, é exibido o conteúdo da lousa digital: "Para encerrar..."	Docente-estúdio [voz-off]: *"[...] Eu vou até marcar texto aqui. São textos informativos, utilizados para uma explicação precisa sobre algo. Também os verbetes em dicionário são objetivos, ou seja, tem linguagem simples e direta. Os verbetes em enciclopédia são mais explicativos e trazem informações mais detalhadas, como localização, fundação, ilustrações, ou seja, usam substantivos próprios e cores. E por último, no dicionário, o verbete é comum, genérico, enquanto que o verbete de enciclopédia é específico, de acordo com a sua busca. Você procura diretamente pelo nome próprio, que se refere àquela palavra. E aí, como eu disse, estamos encerrando agora. É uma pausa para... uma pausa meio alongada, tá? Haha [...]*".
Plano 44 Plano americano: docente-estúdio e conteúdo da lousa digital	A docente-estúdio, posicionada ao lado esquerdo da lousa digital, gesticulando, falando e olhando diretamente para a câmera.	Docente-estúdio: *"Daqui a pouco a gente volta. Teremos... vocês terão aula de arte depois dessa, e depois a gente encerra a nossa tarde. Quero saber, todo mundo, quero ver todo mundo junto, hein galera? Telinha de participação desta aula também para vocês. Acompanhe, continue conosco e até daqui a pouco! Certo, pessoal? Tchau, Tchau"*.
Plano 45 Slogan do CMSP	Esferas em movimento, formando o slogan. Título "Centro de Mídias da Educação de São Paulo".	Música em tons maiores.

A diferencia de los protocolos utilizados para reconstruir entrevistas o clases presenciales, en el tipo de descripción propuesta por Vanoye y Goliot-Lété (2008), se incorporan componentes que permiten interpretar cómo estos se interrelacionan en la escena en cuestión. . ¿Qué significa la transición del plan americano al plan medio, en los planes 33 y 34? ¿Cómo se puede interpretar esta transición a la luz de lo que dice el profesor en este momento? Tales cuestiones, entre otras que surgen de la relación entre *plano x lo visto x lo oído*, tiene relevancia de cara al objetivo de develar las estructuras de significado que se desprenden del objeto en cuestión. Si bien este tipo de descripción no alcanza la dimensión performativa – que debe ser analizada a partir de la interpretación atenta y cuidadosa del material audiovisual, *per se* –, hay, en ella, la materialización de elementos ocultos que salen a la superficie.

Esto se debe a que los contenidos televisivos, por su propia naturaleza, constituyen una ficción manipulada por grupos formados por productores técnicos – o, en otras palabras, por *designes* versados en el manejo del aparato. Estos comprenden los mecanismos de producción y las formas más adecuadas para que el espectador responda a las necesidades del medio. En el caso de las piezas publicitarias, por ejemplo, es necesario que dichos mecanismos estén organizados para alimentar el deseo de consumir de lo espectador; este debe creer, basándose en determinadas disposiciones de imagen y sonido, que su deseo es legítimo.

Esta organización, familiar para quienes la producen, es desmenuzada por Vanoye y Goliot-Lété (2008): los autores dirigen su trabajo a quienes se interesan por la propia producción audiovisual, a quienes forman parte de las escuelas de cinematografía. Éstos necesitan apropiarse de la técnica y, por extensión, de los significados de sus usos. En términos analíticos y metodológicos, este diálogo con el campo de la producción audiovisual permite a investigadores del campo de la educación y de la filosofía, entre otros, apropiarse de esta discusión para interpretar la transición entre el momento de la producción y el de la recepción del producto por parte del público.

Vale la pena discutir, brevemente, cómo se llevan a cabo los procedimientos analíticos basados en tales consideraciones. Es fundamental resaltar que, si bien los análisis de las videoclases del CMSP ya fueron realizados en Brasil a partir de los procedimientos de reconstrucción empírica de la Hermenéutica Objetiva, el diálogo teórico-metodológico aquí presentado conduce a un refinamiento de la interpretación y de las hipótesis inicialmente levantadas. Tal densificación no implica necesariamente un cambio de orientación de los análisis ya realizados, ni siquiera una presentación exhaustiva de la interpretación de los materiales en cuestión. Nuestro objetivo, en este momento, es presentar la manera en que este diálogo epistemológico-metodológico puede convertirse en un aporte al campo de la reconstrucción objetiva y crítica de los materiales audiovisuales.

Para ejemplificar este movimiento analítico, tomemos como referencia el primer plano del video clase 1 – *Portugués: "Explorando Verbetes II":*

Figura 1: Primer plano de la video clase 1 – Portugués – "Explorando verbetes II"

Este plano inicial, de tres segundos de duración, nos presenta una escena que mezcla tonalidades de verde organizadas en un plano general; en este caso aparece la letra "L" mayúscula en color blanco, seguida de la frase "Libre para todos los públicos". En el lado derecho se puede ver a una mujer, vestida de negro, con las manos colocadas delante de la espalda.

Según la perspectiva interpretativa adoptada por Cabot, basada en Vanoye y Goliot-Lété (2008), todos estos elementos fueron organizados deliberadamente por los diseñadores que produjeron la plataforma y, de esta manera, denuncian su intencionalidad y los significados ocultos por la forma. Para interpretarlos partimos de la imagen tal como se ve, prescindiendo, en principio, de la dimensión sonora. Esto se debe a que, históricamente, la se introdujo más tarde: si bien hoy el campo audiovisual cuenta con recursos que permiten la integración entre sonido e imagen en el momento de la producción, el cine nació como "cine mudo". Este movimiento fue determinando formas de recepción de imágenes, consolidando un tipo de educación de la sensibilidad en la que lo visto se entiende como un todo cohesivo, lo que invisibiliza elementos técnicos de producción de imágenes. En este sentido, la división entre lo oído y lo visto en el momento del análisis resulta conveniente porque permite observar e interpretar dichos elementos, de manera específica, en su materialidad.

En el caso del primer plano de la videoclase de Lengua Portuguesa del CMSP, el análisis de dichos elementos comienza con un examen de la organización escénica. El uso del plano general, en el ámbito de la producción cinematográfica, generalmente tiene como objetivo situar al espectador en relación con lo que será visto. Su uso no es una elección casual: la composición de los elementos presentados en este formato de plano proporciona, de inmediato, un panorama más amplio de lo que vendrá a continuación. Un buen ejemplo de esta funcionalidad sería el uso de imágenes panorámicas de los contextos en los que se esbozarán las narrativas que se presentarán: una trama que tendrá lugar en la ciudad de Madrid, por ejemplo, puede presentar inmediatamente al espectador, en un primer momento, imágenes en ángulo de esta ciudad, para que comprendan el contexto de lo que se presentará a continuación. Es importante resaltar que, en este tipo de plano, se suelen utilizar tomas e imágenes más amplias, que hacen referencia a la amplitud y grandeza espacial.

En el caso específico del plan general que abre las videoclases del CMSP, el plan general presentado está compuesto por el contraste entre el fondo en tonos verdes y la letra “L”, en blanco. En el lado derecho la letra L, acompañada de la frase “Libre para todos los públicos”. Además, hay una mujer, de piel y cabello claro, vestida de negro, ubicada dentro de un círculo. Se puede observar que el uso del plano general aquí presenta estos elementos escénicos de forma amplia, proporcionando al espectador una visión inicial de lo que verá.

¿Por qué elegir estos puntos culminantes? Inicialmente, la imagen en cuestión remite a una ilustración muy concreta y situada: a diferencia de lo que ocurre en Brasil – donde la letra L indica una clasificación de *edad libre* –, en territorio europeu es obligatorio para los conductores de vehículos que tengan un permiso inferior a una año, utilizan una nueva placa de conductor en sus coches, una placa con fondo verde y con una letra “L” (*Learner*) en blanco, que indica que estos conductores deben cumplir ciertas normas, por ejemplo, conducir a una velocidad inferior a la normal que los conductores experimentados.

Esta similitud identificada en su lectura inicial se interpreta simbólicamente: todos los que accederán a la videoclase son nuevos en el aprendizaje; están aprendiendo algo y, por ello, deben hacerlo poco a poco. También se podría considerar que quienes imparten las videoclases son novatos: los profesores de estudio, los profesores aún no acostumbrados a la dinámica de la enseñanza en pandemia, o incluso los diseñadores

que, ante la contingencia provocada por el covid-19, deben producir un tipo de clase *sui generis*.

La frase "**Livre** para todos os públicos", en nuestra interpretación, podría indicar que todos los públicos podrán seguir a estos "novatos/*learners*" – incluido un público que no necesariamente es escolar, considerando que las videoclases se transmiten por televisión abierta. Cualquiera puede someterse a la guía de quienes aún están aprendiendo qué es y cómo educar durante la pandemia, en un período de aislamiento social que exige que las clases se realicen en el ámbito privado. Además, la mujer, una intérprete de Libra, invita a estas personas a unirse a la videoclase. Ella mira directamente a la cámara, hablando directamente con el público en su conjunto, ubicado en un círculo ligeramente hacia la derecha, que puede interpretarse como una especie de "ventana": esta ventana es una ampliación del pequeño círculo que contiene la letra "L".

Se podría inferir, en este sentido, que se busca sumergir a todos los públicos en los contenidos que se presentarán, contenidos que son producidos por personas que se inician en el acto de "enseñar" o "producir materiales audiovisuales educativos" durante el período de pandemia. La música utilizada en este plano está en consonancia con este movimiento: promueve la transición entre el primer plano y el fondo, constituyendo un elemento conector entre ambos.

Hay una ventana de entrada al Centro de Medios Educativos de São Paulo, considerando que la transición del primer plano al segundo lleva al espectador directamente a la imagen del *logo* de la plataforma:

Figura 2: Según plano de la video clase 1 – Portugués – "Explorando verbetes II"

Una vez más utilizase el plan general. En este caso, el color de fondo cambia a blanco y el logotipo de CMSP se coloca en el centro. Siguiendo el primer plano, el uso del plano general, aquí, parece continuar con la intención de situar al espectador, aportando mayor especificidad al contenido: con el *logo*, el espectador descubre que lo que vendrá a continuación es un programa administrado por el Centro de Medios Educativos de São Paulo. La forma en que está construido este *logo* nos presenta una imagen cuya estética es suave. Está formado por varias pequeñas esferas o puntos que están interconectados. La imagen no se cierra, al contrario, da la idea de apertura, ya que sus extremos están sueltos. También hay cierta diversidad, ya que las esferas tienen distintos colores. Al mismo tiempo que se distinguen, existe una lógica de conexión entre ellos.

Descomponiendo la imagen se puede observar que está formada por dos semicírculos, siendo la esfera central un punto de intersección que conforma los arcos vertical y horizontal. Dos semicírculos abiertos pueden indicar que el proceso pedagógico está formado por profesores y estudiantes: actores diferentes del proceso pedagógico, pero unidos en función de la enseñanza y el aprendizaje. O, en otra lectura, unidos por el Centro de Medios que, durante la pandemia, centraliza la enseñanza y el aprendizaje – considerando que esta plataforma se encarga de producir videoclases difundidas a gran escala, para una gran red educativa, y que, considerando lo establecido en el documento rector de las actividades escolares no presenciales, será el centro de los procesos pedagógicos durante la pandemia.

La imagen está construida de manera que se destaque el término “centro de medios”. La necesidad de un “centro” es administrativa, es decir, demuestra que el atractivo a exhibir es administrado por alguien o una institución – que, en este caso, es la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Esta institución no maneja un solo tipo de medios, sino varios formatos mediáticos que no se reducen a un solo género, sino que se expanden hacia múltiples medios y recursos, que, en este caso, son pertinentes al campo de la educación.

Desde el punto de vista de la relación pedagógica, que durante la pandemia comienza a operacionalizarse por dichos medios, es posible deducir que la administración y centralización de materiales puede conducir a un tipo de conducta manipuladora del material que se exhibirá más adelante. La ventana del plan número 1, en este sentido, conduciría a los sujetos de aprendizaje a un proceso que podría, en el

límite, distorsionar el proceso de formación, debido al carácter supuestamente totalitario de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al centralizar verticalmente la formación de una red educativa con más de seis millones de estudiantes, se ignora el carácter subjetivo e individual de los procesos de formación y la dimensión histórica y cultural del proceso de formación. Además, es importante recordar que la mejora administrativa de la sociedad, en términos de Adorno, hace que los individuos sean innecesarios. En el ámbito de la educación, la faceta administrada implica la formación de sujetos con un ego frágil, que, en consecuencia, retroceden en la comprensión del mundo y en la vivencia de los objetos de conocimiento.

También llama la atención la ausencia de sonido durante esta toma. La música instrumental presentada en el plan 1 es sustituida por el silencio: este silencio es pesado, hasta el punto de hacer que el espectador se centre en la dimensión visual. En línea con el fondo blanco, que destaca tras un primer plano construido a partir de un color verde, se produce el choque del cambio de tonos, lo que denota una estrategia para llamar la atención de los espectadores sobre lo que tiene centralidad, es decir, el anuncio que la plataforma hace de sí misma a través de su *logo*.

La breve interpretación56 de estos planes es consistente con los análisis realizados en Brasil, tendiendo a enriquecerlos en elementos de la materialidad de la imagen que pueden ser analizados. En Brasil, la reconstrucción empírica de este plan reveló que la estrategia de presentar, desde el principio, una clasificación que permita a todos los públicos acceder a las videoclases – eliminando la especificidad del material escolar producido por la CMSP y acercándolo a la lógica y la estética televisiva haciéndolo accesible a cualquiera que quiera verlo.

Esta lectura también fue identificada por Cabot, considerando las especificidades contextuales de su interpretación; sin embargo, la descomposición del plan nos permitió identificar otros elementos que podrían refrendar nuestra hipótesis y afinarla, para

56 Esta interpretación se realizó en detalle durante las reuniones de supervisión con el supervisor; sin embargo, destacamos en este informe los principales elementos discutidos. Sería fuera de nuestro alcance realizar un nuevo análisis detallado de todas las videoclases analizadas en Brasil, considerando que, en esta etapa inicial de la investigación, pretendemos comprender las aproximaciones y distancias epistemológico-metodológicas entre la Hermenéutica Objetiva y el trabajo desarrollado por Mateu Cabot. Posteriormente, discutiremos en detalle las categorías que surgieron del análisis realizado en Brasil y la forma en que son leídas e interpretadas en conjunto con el supervisor en el exterior.

producir un análisis hermenéutico-imagético riguroso guiado por la materialidad del objeto y la asunción de la crítica. En este sentido, es posible concluir que la interpretación de materiales audiovisuales realizada por Cabot (2016) es contributiva al trabajo analítico realizado mediante la metodología de la Hermenéutica Objetiva por incorporar elementos en la interpretación del material que permiten analizar las especificidades de la forma audiovisual, propiciando la extracción de sus significados latentes de manera rigurosa. Con base en estos significados, creamos los siguientes artículos.

Referencias

ADORNO, T.W. *Dialética Negativa.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, volume I, 2ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CABOT, M**.** *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno.* Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica, Política e Formação.* Relatório Científico de Pós-doutorado – FAPESP. São Carlos: FAPESP, 2016.

GONÇALVES, T. S. *Um estudo histórico sobre a televisão educativa no Brasil.* Avanca Cinema: Portugal, 2018.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: *Os pensadores: Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno.* São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 117-154.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI B.; COSTA, B.C.; DURÃO, F.A. (orgs.) *Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.* Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 135-156.

POLLMANNS, M. A teoria do filme de Alexander Kluge reconstruída como "teoria didática". In: FRANCO, R.; PUCCI, B; GOMES, L.R. (orgs.) *Teoria Crítica na Era Digital: desafios.* SP: Nankin, 2014, p. 151-171

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Principios de análisis cinematográfico.* Madrid: Abada Editores, 2008.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. *Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação.* Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010, p. 305-326.

VILELA, R. A. T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

XAVIER, Ismael. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- ***Artículo 1***

La educación como *ficción*: la *escena pedagógica* televisada en la pandemia

Resumen
En este extracto, discutiremos la adaptación de los modelos educativos presenciales al formato remoto de emergencia (ERE), adoptado durante el período de la pandemia de covid-19. En particular, tomamos como objeto la interpretación del modelo operado por la red educativa del Estado de São Paulo/Brasil – que preveía la transmisión de clases por televisión, producidas por la plataforma del Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP) –, para construir un argumento en torno a la afirmación de que este modelo de enseñanza remota de emergencia, específicamente, produce un tipo de escena pedagógica que, en definitiva, convierte el proceso educativo en una *ficción*. A partir de algunas de las categorías teórico-críticas postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, presentaremos inicialmente una discusión sobre el significado de escena pedagógica. Ésta, como representación televisiva, se presenta ante el espectador como una duplicación ilegítima de la experiencia de formación escolar consolidada por lo que se concibe como *clase*. De esta discusión, surge el indicio de que la duplicación puesta en práctica por el CMSP contradice el compromiso de la formación que debería seguir siendo imperativo durante el período de pandemia. Este compromiso se abandona en favor de la producción de una ficción de orientación política, que intenta disfrazar la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en favor de los intereses del mercado.
Palabras clave: escena pedagógica; ficción; enseñanza remota de emergencia; Estado de São Paulo; Teoria Crítica de la Sociedad.

Introducción

> [...] también quiero resaltar lo que considero el peligro específico de la televisión: es la reproducción de estas situaciones increíblemente falsas [...]
> (Adorno, 1995, p. 86, nuestra traducción)

La rápida propagación del coronavirus, especialmente en 2020 y 2021, requirió acciones de emergencia en varios sectores de la sociedad, uno de ellos la Educación Básica. Ante la exigencia de aislamiento social – principal medida para evitar la propagación del virus –, instituciones públicas y privadas de todo el mundo se vieron obligadas a interrumpir sus operaciones regulares por tiempo indefinido, para, a partir

de entonces, operar modelos de enseñanza a distancia cuya aparición se produjo de manera multifacética.

Entre las diversas estrategias adoptadas por las redes educativas públicas y privadas para transferir acciones pedagógicas al modelo remoto durante el período de pandemia, destacamos el modelo adoptado en el Estado de São Paulo/Brasil. Este modelo se basó en la producción de videoclases en estudios de televisión, las cuales eran preparadas por docentes especialistas, impartidas por uno o dos docentes de la Red y transmitidas por televisión abierta. Además, las videoclases también estuvieron disponibles en la plataforma de *streaming YouTube*, donde se pudieron ver de forma asincrónica. La producción de este material se basa en la defensa de que la transmisión de clases vía televisión es una forma de democratizar la enseñanza y el aprendizaje ante el imperativo del aislamiento social.

Sin embargo, la interpretación crítica57 permite observar que las videoclases en cuestión consolidan un tipo de propuesta predominantemente en sintonía con modelos televisivos que llevan la marca del entretenimiento. En un intento de promover la adaptación a este modelo de educación televisada, se diseña la representación de un escenario pedagógico delimitado por protocolos, reglas, exigencias y limitaciones espacio-temporales de la producción televisiva. Tal escenario implica, por su naturaleza, la desmovilización de lo que alguna vez fue concebido como *clase*: una representación de lo que se debe enseñar y de los nuevos conocimientos que se deben adquirir, para que se pueda tomar contacto con ellos a través de la experiencia formativa (Gruschka, 2014). Una representación limitada al espacio y al tiempo del aula, locus en el que, histórica y culturalmente, se consolidó un tipo de trabajo pedagógico organizado en función de objetivos definidos y construido a partir de vínculos sociales y vínculos pedagógicos entre profesores y estudiantes (Nóvoa, 2020).

57 Este movimiento interpretativo se llevó a cabo con base en la metodología de la Hermenéutica Objetiva. Basada en la Dialéctica Negativa de Theodor W. Adorno, esta metodología parte de la premisa de que el ejercicio crítico-interpretativo se vuelve fundamental para el análisis materialista, demostrando, a través de la cuidadosa reconstrucción de los elementos presentes en una determinada ocurrencia y la observación de las dinámicas establecidas, que sea posible identificar su lógica y revelar sus significados. Este supuesto fue tomado como referencia para la reconstrucción empírica de cuatro videoclases del CMSP, de modo que, a partir de ello, se reveló su significado estructural.

Ante la aparición de una infinidad de modelos educativos en los que las cámaras y todo tipo de dispositivos técnico-audiovisuales se convierten en mediaciones centrales de la enseñanza y el aprendizaje, la escena pedagógica televisiva pasa a ser el centro de nuestra atención, precisamente porque ha figurado como referente central en el Estado de São Paulo durante el período de pandemia. Al ganar centralidad en medio de esta contingencia, el escenario pedagógico producido por el CMSP gana fuerza frente a la inviabilidad de la presencialidad, y, en consecuencia, crea una representación propia que cambia la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, volviéndose unívocos como mediación formativa. ¿Qué caracterizaría tal representación? ¿Cuáles son las implicaciones de la mediación televisiva para la experiencia formativa durante la pandemia? ¿Y en qué medida la producción del escenario pedagógico en cuestión engendra la falsificación de la formación escolar, tal como se concibe cultural e históricamente?

Estas preguntas se convierten en referencias para el desarrollo de nuestro argumento. Utilizando algunas de las categorías teórico-críticas postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, buscaremos interpretar lo que llamamos escena pedagógica: ésta, en las videoclases producidas por CMSP, se presenta al espectador como un duplicado ilegítimo de la experiencia de formación escolar. Tal movimiento de duplicación pseudorrealista, en el sentido de nuestros análisis, convierte el proceso educativo operacionalizado por el CMSP en una ficción de orientación política, capaz de disfrazar la formación educativa en favor de intereses del mercado.

La escena pedagógica televisada

El uso de la terminología escénica fue tomada del ámbito del teatro y del lenguaje cinematográfico y audiovisual: *escena*, que, en términos generales, puede entenderse como una *unidad de lugar y tiempo* (Grillo, 2007, nuestra traducción). La etimología de la palabra – del latín *scaena* – se refiere a la composición de una unidad de representación: “se ofrece a la vista” como una “obra” o “espectáculo” producido intencionalmente y dirigido a un público específico (Houaiss, 1999, nuestra traducción). Quienes la componen, considerando las necesarias distinciones entre teatro y audiovisual, “[...] se muestran en una representación escénica, dotados de un papel, emprendiendo un movimiento de actuación” (Aulette, 2011, nuestra traducción).

A primera vista, la combinación entre esta terminología escénica y la dimensión pedagógica puede parecer paradójica: la producción de escenas, en general, implica que sus espectadores movilicen esquemas que les permitan observarlas. Tales esquemas, resultado de un complejo proceso formativo de la sensibilidad, se vuelven, en cierto sentido, pedagógicos: como lo ya dicho Walter Benjamin, el mundo, como representación, es aprehendido desde el momento en que nos apropiamos de los esquemas que nos permiten percibir tales representaciones. La constitución histórica de nuestra sensibilidad y comprensión, que nos permiten percibir e interpretar los fenómenos, es resultado de un proceso formativo de nuestros sentidos. Sin embargo, recurrimos al significado de escena pedagógica en un intento de caracterizar los desarrollos de un tipo de producción audiovisual televisiva que, declaradamente, lleva consigo la intención de emular el carácter pedagógico de lo que históricamente fue concebido como una clase. Tal emulación, por su naturaleza, se vuelve espectacular al someter la representación del contenido escolar a la cámara.

Tomemos como punto de partida la clase. En términos generales, la organización del trabajo pedagógico en una clase implica la participación de sujetos involucrados en el proceso educativo, quienes desempeñan diferentes roles sociales y ocupan los tiempos y espacios que conforman la acción formativa que se pretende realizar. De esta manera, es posible inferir que la clase tiene contornos y dinámicas propias, que involucran una serie de mediaciones que la encuadran. Tales mediaciones fueron retratadas de diferentes maneras a lo largo de la historia de la educación y el arte, como puede verse en la obra de Winslow Homer:

Figura 2: *The Country School*. Winslow Homer (1836-1910/American) St. Louis Art Museum, St. Louis, Missouri, USA, óleo subre lienzo

Esta obra pictórica de 1871 presenta una representación, entre las muchas posibles, de una clase en su formato más clásico58. Es posible notar que, en posición central, está el pizarrón, artefacto que hasta hoy encuentra lugar (teniendo en cuenta las necesarias actualizaciones de su forma y de los materiales que lo componen) en gran parte de los modelos escolares. La centralidad del pizarrón, en esta obra, parece extenderse simbólicamente a la centralidad de la escritura y la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje: éstas configuran un ritual característico del universo escolar, que es compartido por profesores y alumnos. Escribir implica la enunciación de algo, para que ese algo perdure en el espacio y en el tiempo a través de signos arbitrarios que deben ser comprendidos. A través de estos, los sujetos de aprendizaje se insertan en el dominio de la cultura, lo que les permite compartir ciertos códigos históricos y sociales. Ese dominio también se retrata en la obra de Homer a través de los materiales que comparten el maestro y los estudiantes (por ejemplo, los libros que se leen individual o colectivamente). Estos, asociados a la inserción de los estudiantes en el universo de la escritura y la lectura, son también elementos que conforman el escenario pedagógico en cuestión.

Está claro, sin embargo, que hay una distinción entre la forma en que la profesora y los alumnos realizan su acción: ella está de pie, erguida, también en el centro del cuadro, de modo que en esta posición puede observar la acción de los estudiantes presentes en el espacio. Hay un elemento de distinción entre los roles sociales que ejercen ambos grupos: mientras el rol del docente consiste en enseñar – y, en última instancia, controlar y disciplinar a sus alumnos para que aprendan a ejercer adecuadamente su rol –, los estudiantes ejercen el papel de alumnos, que ven al profesor como una figura de autoridad.

Al mismo tiempo, también es posible observar la composición del escenario donde se consolidan las acciones de los actores sociales en cuestión. Pupitres de

58 “Clásico”, aquí, considerando la configuración pedagógica de la escuela moderna – que, ya en el siglo XVI, fue sometida a un proceso de racionalización. La instauración de sistemas escolares basados en la idea de una “educación común para todos”, que rompe con el modelo unitario, trae nuevos itinerarios que marcan un giro pedagógico. La racionalización de la formación escolar hace aflorar términos y arquetipos coherentes con el nuevo modelo en cuestión: clase; plan de estudios; cronograma; educación para todos; requisitos de calificación – que demarcaron el nuevo carácter de la educación a partir de entonces (Hamilton, 1992; Cambi, 1999).

madera, en los que los estudiantes se sientan colectiva o individualmente; el pupitre de la profesora, también en una posición diferente frente a los pupitres de los alumnos, centralizado y bajo su control; materiales diversos, como papel, carpetas, lápices, entre otros. Todo ello, en conjunto, caracteriza la unidad entre tiempo y espacio de esta situación social, que tiene su propia narrativa. Si bien el registro pictórico no nos da pistas sobre esta narrativa, es posible inferir que su cadencia está entrelazada por un tipo de lenguaje bastante representativo, y que respecta a la forma en que se construyen las interacciones y la comunicación entre los actores sociales en lo que convencionalmente se llama una *clase* – o, en otros términos, la narrativa resultante del *"juego escénico"*, desarrollado en un determinado espacio público que carece de la presencia de los involucrados. La presencia, en esta representación, es lo que permite a los sujetos cumplir determinados roles sociales, de forma no deliberada y sujeta a la construcción de narrativas orgánicas.

La dimensión de la escena audiovisual, en cambio, implica una acción intencionada, producida artificialmente por la cámara y dirigida a un grupo de espectadores. Como previó Benjamin (1989), la introducción de la cámara produce formas de representación y performance que sucumben a las exigencias técnicas del medio. Se trata de un espacio enmarcado, compuesto por un conjunto de elementos: actores, iluminación, locaciones, banda sonora, vestuario, entre muchos otros. Los mensajes enviados al público espectador utilizan, por tanto, diferentes signos, provenientes de la ambientación, del montaje, de la actuación de la cámara, que se ordenan de tal manera que la temporalidad se fragmenta. Mientras que en el teatro se representa una actuación que demanda el cuerpo del actor, su vida, para que se construya el personaje, en el cine es la cámara quien lo hace – pues el discurso cinematográfico y audiovisual se construye a partir del montaje.

La ruptura con la realidad presencial y la introducción de mecanismos asociados a la producción audiovisual59 durante el período pandémico provocaron una desmovilización de la espacialidad y temporalidad características de la clase, que, a

59 Si bien la mayoría de los modelos de enseñanza remota de emergencia se han producido a través de la mediación de plataformas virtuales, nos referimos aquí, específicamente, al modelo implementado en el Estado de São Paulo, guiado por la transmisión de videoclases a través de televisión.

partir de entonces, pasó a estar sujeta a la mediación de la cámara. En consecuencia, nuevos marcos la delimitan transformándola en una escena que, nombrada e intencionadamente, conlleva la intención de reproducir pedagógicamente el significado de la clase.

Benjamin (1987), ya en la década de 1930, afirmó que el posicionamiento de la cámara como aparato central del cine provocó una remodelación de lo que se entiende como escena – que, a través de una reproducción posibilitada por mecanismos técnicos, comenzó a consumirse distintamente por un público capaz, hasta entonces, de relacionarse de modo particular con la escena teatral. En sus palabras:

> Hacer una película, especialmente una película sonora, ofrece un espectáculo nunca antes visto. Durante el rodaje, no existe un único punto de observación que nos permita excluir de nuestro campo visual las cámaras, dispositivos de iluminación, asistentes y otros objetos ajenos a la escena (Benjamin, 1987, p. 122, nuestra traducción).

El cine, en sus inicios, consistió en un espectáculo nunca visto en otras épocas, y esto se debe al control que ejercen los mecanismos técnicos utilizados en su producción – los equipos de iluminación, los asistentes de cámara, entre otros elementos. Esta circunstancia, según Benjamin, hace inviable cualquier aproximación entre una escena producida en el estudio y una escena interpretada teatralmente en el escenario. El *inconsciente óptico* de la cámara se vuelve decisivo para la recepción de las películas por parte de los espectadores, y la aptitud para la reproducibilidad técnica a gran escala, como dice el filósofo, es lo que permite el surgimiento de un modelo de difusión masiva que aleja el cine del teatro – incluso de lo que llegó a ser ampliamente conocido como teatro filmado. Esto se debe a que la cámara (y todos los aparatos vinculados a ella) impregna profundamente la realidad, hasta el punto de hacer consumir al espectador lo que se reproduce por indistinción: en lugar de recordarle lo técnicamente artificial, ficticio e ilusorio de las imágenes, la pantalla se convierte, supuestamente, en una extensión de la experiencia con la realidad.

Tomando como referencia el diagnóstico de Benjamin, y considerando que las producciones televisivas se basan en una lógica similar a la del cine en cuanto a procesos de edición y reproducibilidad a gran escala, hacemos uso de un paralelo: mientras la apropiación de la cámara y los mecanismos técnicos característica de la producción cinematográfica transformó la naturaleza del arte a principios del siglo XX, sería posible inferir que la apropiación de tales mecanismos (protegiendo la debida

actualidad de los medios de producción audiovisual) en el proceso pedagógico producido por CMSP transforma la naturaleza del acto educativo ampliamente conocido como "clase" – que, al ser sometida a las determinaciones de la cámara, se convierte en una ficción.

Adorno (1995) afirmó que "la televisión se presenta como un problema cultural y pedagógico" (p. 89). El filósofo, aquí, no se refiere específicamente a producciones que apuntan a fines educativos, como las transmitidas en el estado de São Paulo durante el período de pandemia. En términos generales, Adorno califica la televisión como un dispositivo producido dentro del sistema de la industria cultural; su orientación, como el cine convencional, se dirige a la producción asociada a la promoción del efecto que pretende legitimar, un efecto calculado para llegar con precisión a los espectadores y consumidores, a fin de penetrar profundamente en su estructura psíquica. Como explica Cabot (2016), la televisión se basa, por principio, en un tipo de producción mecanizada y estandarizada para una audiencia sometida a la dinámica del flujo total. Al entrar en la esfera privada e íntima, la televisión se convierte gradualmente en el centro de los hogares, refinando los mecanismos de formación y endurecimiento de las sensibilidades ya engendradas por el lenguaje cinematográfico.

La escena supuestamente pedagógica producida por la CMSP, en este sentido, no escapa a las reglas del aparato. A partir de una remodelación de la clase desde la perspectiva de la reproducción a gran escala, en esta escena tenemos la objetivación y reproducción de copias del acto educativo a través de la introyección de la cámara y los mecanismos asociados a su manipulación. Como copia, el acto educativo pierde su carácter orgánico: los roles sociales del profesor y del alumno, por ejemplo, ya no se desempeñan de forma no deliberada y objetiva, sino que se convierten en una acción orientada hacia y por la cámara. La actuación de los sujetos del proceso pedagógico – especialmente del docente responsable de presentar las videoclases – se disfraza, considerando que su punto central es actuar para un sinfín de sujetos indefinidos, desconocidos para ellos y ocultos al ojo de la cámara.

Esto se debe a que la producción del escenario pedagógico televisivo está guiada por la adaptación de los contenidos y mediaciones típicas de una clase a ciertos patrones de visualización, que son exógenos a las intenciones formativas y educativas de una clase clásica. Estos patrones de visualización surgen de lo que Horkheimer y Adorno (1985) llamaron *pseudo realismo*. Como lo previó Benjamin (1987), la disimulación del carácter ficticio operacionalizado por mecanismos y técnicas cinematográficas también

es identificada por Horkheimer y Adorno (1985) en sus tesis sobre la industria cultural. En ellos, los filósofos presentan el pseudo realismo como un mecanismo capaz de guiar la identidad reproducida en productos que pretenden forjarse como una continuidad indistinta entre lo real y su imagen. En sus palabras:

> Cuanto mayor es la perfección con la que sus técnicas [las de la industria cultural] duplican objetos empíricos, más fácil resulta hoy obtener la ilusión de que el mundo exterior es la extensión ininterrumpida del mundo que se desarrolla en la película (Horkheimer y Adorno, 1985, pág.118, nuestra traducción).

La pantalla como "extensión" de la experiencia con la realidad se impone como verdad – ya sea en el cine guiado por una estética naturalista capaz de producir la opacidad de sus mecanismos básicos, o en la televisión, guiada por el flujo continuo que impide cualquier reflexión más profunda sobre tales mecanismos. Según Cabot (2016), tenemos ahí una representación ilusoria. En el dominio del truco técnico y en la forma supuestamente similar de presentar los contenidos reside el secreto de la eficacia del aprisionamiento de la conciencia que lleva al espectador a creer en la equivalencia entre imagen y realidad, identificándose con los patrones de comportamiento, consumo y pensamiento transmitidos. Tales patrones implican una distorsión de la vida empírica que, cuando se transporta a la pantalla, queda dotada de un significado falso.

Este falso sentido moldea la formación de la voluntad del público, como menciona Cabot (2016), dando forma a un círculo de manipulación del deseo y la necesidad de disfrute a cualquier precio. A favor del auto conservación de sujetos expropiados de sus fuerzas vitales e intelectuales por la materialidad de la vida cotidiana – en términos de Horkheimer y Adorno (1985), sujeto a quienes se les ha disuelto el ego –, se busca en las satisfacciones sustitutivas materializadas por la industria cultural la memoria del placer. Esto, asociado al sentimiento de omnipotencia y plenitud narcisista de la infancia, permite a estos sujetos, apoyados en las representaciones artificiales que se les presentan a través de las imágenes, regresar – aunque sea de forma efímera – a un falso estado de libertad y auténtico placer.

Al proporcionar a estos sujetos una satisfacción narcisista, la industria cultural produce una especie de mimetismo guiado por la copia, por el duplicado que se les presenta en forma de diversión y entretenimiento. Esta copia pretende identificarse con lo que se ve, para convertirse en el primer referente de la realidad a captar, una representación más significativa que la realidad misma. De esta manera, se satisface y

estimula el deseo del ego debilitado, al mismo tiempo que se alimenta la ilusión de este sujeto de que el placer que le produce consumir esta copia coincide con lo que lo convierte en un ser libre. Como lo explica Freitas (2005):

> La industria cultural, además de aprovecharse de la debilidad del ego narcisista de sus consumidores, alimentándolos constantemente con pseudosatisfacciones, también los engaña en cuanto a su determinación como sujetos, hasta el punto de borrarles la visión de lo que podría diferenciarlos a partir del que el colectivo hizo de ellos (p. 122, nuestra traducción).

La producción de imágenes pseudo realistas, en este sentido, produce la distorsión de la realidad a través de la simplificación y el reduccionismo al incorporar fórmulas y clichés de amplia circulación, que permiten el disfrute de la mera repetición de lo siempre idéntico. Tales procesos se guían por la premisa de que la ficción presentada en la pantalla debe producirse de una manera atractiva, acercándose a la vida, sin resaltar, sin embargo, lo que se le negó al espectador: es decir, la libertad. Al rendirse a la pulsión escópica engendrada por lo que se mira (Cabot, 2016), se absorben las representaciones creadas por la industria, que se convierten en modelos socialmente aprobados, los que, de acuerdo con las necesidades de la producción en serie, se reducen en su complejidad y operacionalizado de manera estereotipada.

En este sentido, es posible inferir que el público pretende encontrar un supuesto placer engendrado por las representaciones pseudo realistas transmitidas por las imágenes televisivas – ya sea respecto de programas que asumen la diversión como propósito, ya sea respecto de programas con una supuesta finalidad educativa, al igual que el escenario pedagógico producido por la CMSP. Al adaptarse al modelo televisivo, las videoclases absorben los supuestos de un tipo de producción orientada hacia una recepción supuestamente placentera emocional e intelectualmente y la promesa de gratificación futura, como destaca Adorno (1991). De esta manera, a través de la clase televisada se fomenta una relación narcisista con el aparato, camuflada bajo una supuesta pretensión “pedagógica” y “educativa”.

En términos formativos, el escenario pedagógico producido por las videoclases puede entenderse como una ficción que convierte el proceso educativo escolar en algo que no debería ser, es decir, en algo que lo contradice. Esto se debe a que la función de la escuela no es producir ficciones o representaciones, sino enseñar para que se consolide el aprendizaje de contenidos; enseñar para que las personas tengan una

experiencia profunda, histórica y formativa con el contenido. En definitiva, enseñar a humanizarlos a través de un acto educativo orientado a la emancipación, que se vincula con el auto reflexión crítica. El acto de educar, enseñar y formar implica que el docente realice una *praxis* asociada al rol social que se le establece. Los estudiantes, a su vez, aprenden a convertirse en estudiantes a través de la disciplina, fundamental para aprender su rol. En el caso del aula, se produce la construcción de representaciones objetivas de la realidad, ya que la escuela constituye un universo material compartido y mediado a favor de la vivencia con esta realidad.

Como copia, el acto educativo pierde su carácter orgánico: los roles sociales del profesor y del alumno, por ejemplo, ya no se desempeñan de forma no deliberada y objetiva, sino que se convierten en una acción orientada hacia y por la cámara. La actuación de los sujetos del proceso pedagógico – especialmente la actuación del docente – se disfraza, considerando que su punto central es actuar para una miríada de sujetos indefinidos. En lugar de interactuar con los alumnos, el profesor comienza a interactuar con un equipo técnico, desconocido para el público espectador. En definitiva, la producción de la escena pedagógica televisada implica un bloqueo de la experiencia con el mundo como representación, en favor de una representación ficticia de la clase disfrazada por mecanismos de la producción televisiva.

Educación como ficción

Observemos, por tanto, cómo tales mecanismos se manifiestan en la materialidad del escenario pedagógico producido por la CMSP, tomando como punto de partida la organización espacio-temporal, que se altera a favor de una adaptación al medio. En una clase, el espacio y el tiempo se delimitan según los rituales educativos que allí se llevan a cabo. Escribir en el pizarrón, por ejemplo, o incluso leer textos colectiva e individualmente, son rituales que afirman que, en este espacio y tiempo, la escritura es vista como un sistema que expresa constancia, paciencia y disciplina, orientado a la apropiación de estos códigos y compartido en un espacio delimitado. En el escenario pedagógico televisivo, en cambio, el espacio y el tiempo dejan de ser una unidad y se fragmentan. Profesor y alumnos no ocupan el mismo espacio, ni se relacionan de forma orgánica; la temporalidad de la clase está delimitada por la temporalidad de la programación televisiva y sus respectivos procedimientos

productivos: cortes, cámaras, rituales distintos a los que guían el tiempo de enseñanza y aprendizaje.

En el cine y la televisión, la ficción toma forma a través de una estructura espacio-temporal escindido y discontinuo, pues la presencia ya no es una exigencia. La introducción de la cámara produce formas de representación de imágenes que sucumben a las exigencias técnicas del medio, tal como ha dicho Benjamin (1989). Hay un espacio encuadrado y enmarcado, compuesto por una diversidad de elementos distintos a los que atañen a la clase. Los mensajes enviados al público espectador utilizan, por tanto, diferentes signos, provenientes de la ambientación, del montaje, de la actuación de la cámara, que se ordenan y organizan en una temporalidad fragmentada. Mientras que en una clase la actuación de profesores y estudiantes expresa una acción orgánica, llevada a cabo por sujetos que cumplen roles sociales determinados de manera no deliberada, en la producción televisiva esta acción se centra en la cámara y el montaje resultante de las imágenes captadas por él.

En consecuencia, en el escenario pedagógico televisivo, ciertos rituales propios de una clase clásica son sustituidos por protocolos provenientes del medio audiovisual, que comienzan a determinar la naturaleza de la relación formativa construida a través de la mediación de la pantalla. Esta relación se rige por el siguiente marco:

Figura 3: composición de la escena pedagógica
Fonte: Centro de Mídias SP. Explorando Verbetes II. Youtube (domínio público), 18 fev. 2021, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wgpC56YhwZQ

Figura 4: composición de la escena pedagógica
Fonte: Centro de Mídias SP. Festa do Pijama. Youtube (domínio público), 01 out. 2020, disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com)

En un movimiento comparativo, tomando como referencia la obra pictórica de Winslow Homer, es posible observar la presencia actualizada de algunos elementos propios de un aula clásica: el pizarrón como elemento central, por ejemplo. En el caso del escenario pedagógico televisivo, la pizarra se convierte en una pizarra digital, un aparato que, como una *caja negra*, protege un sinfín de funcionalidades y mecanismos técnicos desconocidos para sus usuarios. En este, se accede a los procesos asociados a la lectura y la escritura – antes realizados de forma manual y laboriosa por profesor y alumnos – con un simple toque en la pantalla, que mueve y reproduce textos e imágenes previamente elaborados de forma rápida y eficaz.

El docente, en el escenario pedagógico producido por la CMSP, también ocupa un lugar central. En términos generales, los planos de cámara no lo desplazan de esta posición privilegiada, a excepción de los momentos en los que el contenido de la pizarra digital se proyecta íntegramente en la pantalla, en un plano general. En la obra de Homer, la maestra tiene un libro en sus manos y su mirada está fija en las acciones de los alumnos; en cambio, en la videoclase, el profesor del estudio tiene los ojos fijos en la cámara, una supuesta ventana que lo lleva a su audiencia. En la mayoría de las videoclases, el libro se sustituye por una tarjeta, instrumento habitualmente utilizado por los presentadores de televisión. Mientras que el libro que porta la profesora de Homer se refiere a la densidad del contenido que aprende el profesor y enseña a los alumnos, la

tarjeta, en su concisión, remite a la brevedad de la temporalidad televisiva: un guión que debe orientar el posicionamiento del profesor y sus acciones frente a las cámaras.

Llama la atención la intención de la plataforma de simular la construcción de un espacio que, supuestamente, debería asemejarse al espacio de una clase realizada de manera presencial en el espacio escolar. Parece que la escena pedagógica producida por la CMSP se concibe como una afirmación de la clase, en la que el elemento de cámara se introduce *a posteriori*; en analogía, esta escena pedagógica sería idealizada a partir del supuesto que remite a la idea de *teatro filmado*: una representación sometida al ojo de la cámara. Una cámara estática que, al menos en teoría, no alteraría en modo alguno la escena desarrollada, ya que dicha cámara se situaría bajo el punto de vista del espectador. En definitiva, parece haber una intención de que la videoclase reproduzca la experiencia de una clase en sus formas clásicas, guiada por la interacción cara a cara y la relación orgánica con lo que se enseña; la intrusión de la cámara, en este sentido, no provocaría ningún cambio en el contenido filmado.

Sin embargo, esta afirmación debe considerarse en su fragilidad, ya que la organización de este escenario pedagógico implica una caracterización típica del oficio televisivo: el profesor se sitúa en un escenario muy similar a los escenarios de los programas de información producidos contemporáneamente ; colores y luces bajas que denotan un tono íntimo y sofisticado; las cámaras que alternan la figura del profesor y la proyección de contenidos en la pizarra digital, operadas por terceros; cámaras, que implican que el docente obedece a las exigencias de distintos operadores; y, también, la presencia masiva del logo de la plataforma CMSP en diferentes puntos de la pantalla, presencia que afirma constantemente el entorno audiovisual y televisivo y permite al espectador reconocer, a través de una única imagen, el programa que está consumiendo.

Esta caracterización es válida ya que, a partir de ella, se hace posible develar el carácter ficcional del escenario pedagógico en cuestión. A esto se suma la forma elegida para adaptar los contenidos escolares y la mediación docente a la televisión, guiados por estándares propios del *métier* del entretenimiento. A diferencia de una clase, que tiene propósitos específicos asociados al aprendizaje y a la experiencia formativa con contenidos que se elaboran de manera particular e intersubjetiva, el escenario pedagógico televisivo implica un tipo de producción que convierte esos propósitos en uno solo: desempeñar determinados roles, que dan fluir hacia un estándar visual que permita al público divertirse.

El esfuerzo del docente, en una clase, consiste en buscar formas y medios para que los estudiantes produzcan relaciones orgánicas entre contenidos; esta es una preocupación didáctica. Esta preocupación adquiere un orden diferente cuando la cámara entra en escena: se buscan formas de ampliar el alcance y la visualización del contenido, para que sea consumido de forma unívoca y a gran escala. Para ello, al público espectador debe ofrecer imágenes que alimenten su deseo, que provoquen una recepción supuesta e inmediatamente placentera y que den rienda suelta a la fantasía de omnipotencia narcisista. El docente, en este sentido, se convierte en un animador: más que mediar en la relación entre los alumnos y los contenidos, sus preocupaciones se centran en entretenerlos, quedando la enseñanza relegada a un nivel secundario.

Alejado de su trabajo pedagógico, este profesor debe someterse a la representación de un rol distinto al asociado a la enseñanza. La forma del discurso habitual en el aula debe adaptarse a la forma del discurso típico del género televisivo. Para ello, se crea un guión genérico que, junto con el tono adoptado en sus discursos, produce una atmósfera que remite al entretenimiento – en este caso, un supuesto entretenimiento productivo, ya que la propuesta se caracteriza y se consume, supuestamente, como una clase. La efusividad, la exageración, el entusiasmo y la excesiva simpatía que aparecen en continuas risas son algunas de las señas de identidad que acompañan al posicionamiento que se requiere.

En general, la forma de comunicación establecida por los docentes parece seguir un patrón. Hay un saludo formal – "*buenos días"* o *"buenas tardes"* –, seguido generalmente de un término informal, que revela un intento relajado de acercarse a los interlocutores: *"galerinha"* o *"personal"*, en los apartados mencionados. También el uso de expresiones como *"galerinha do meu coração"*, *"telinha"*, *"sextou"*, demarcan que la formalidad del saludo inicial se contradice con un intento de adaptación a la escena construida vía televisión, obedeciendo a su patrón comunicativo – que se trata, en última instancia, de un patrón ficticio, establecido por una especie de *scripting*. Esto, como un elemento más que denuncia la falsedad de la escena pedagógica en cuestión, evidencia que las líneas y el manejo del juego de cámara parecen haber sido memorizados y ensayados, presentando pequeños errores que denuncian la artificialidad de su puesta en escena.

Tales patrones se disimulan mediante el refuerzo constante de la supuesta interacción entre el profesor y los alumnos vía chat, convertida también en un duplicado de una interacción orgánica como la que tendría lugar en una clase. Los estudiantes

envían mensajes por correo electrónico y, en ciertos momentos durante la clase de video, los profesores del estudio pueden leer estos mensajes. Parece que la interacción con el *chat* ocurre en momentos predeterminados por el guión de la videoclase, ya sea que estos momentos surjan de preguntas retóricas formuladas por los profesores del estudio o si se utilizan para diálogos que van más allá de la dimensión pedagógica de la mediación de contenidos.

Percebe-se, neste movimento, a lida com o desejo deste sujeito-estudante-espectador, que, utilizando os termos de Horkheimer e Adorno (1985), carece de uma imagem glorificada de si mesmo: tal imagem é estimulada pela voz que lhe é dada através do *chat*, e que demarca uma suposta distinção entre a miríade de espectadores que assistem a la vídeoclase. El placer inmediato de ser notado y mencionado por la figura del profesor se moviliza a través de la disputa; sin embargo, esta disputa se libra en un campo falso, que llega a ser más significativo que el proceso formativo y, en definitiva, más significativo que la realidad misma.

En definitiva, de esta manera se materializa el carácter ficcional del escenario pedagógico construido por la CMSP, de modo que los estudiantes, convertidos en espectadores, piensan en consumir clases televisadas de la misma manera que, al menos en teoría, vivirían una clase; y los docentes, a su vez, creen que están cumpliendo su rol de mediadores en el proceso de formación, cuando, en realidad, deben actuar de manera que cumplan con los estándares exógenos impuestos por la producción en estudio. Si bien el carácter ficticio de las producciones televisivas, en general, ya se manifiesta en la estructura bajo la cual se construye todo un sistema de producción estandarizado, guiado por mecanismos instintivos de gratificación (Cabot, 2016), resulta relevante observar la forma en que dicha estructura se manifiesta en una propuesta de carácter supuestamente "educativo" – o, en otras palabras, en la producción de un tipo de escena que afirma su intencionalidad supuestamente pedagógica. Ante este hallazgo, se hace pertinente investigar el plan general que implica la adhesión a este modelo de enseñanza remota de emergencia durante el período de pandemia.

Consideraciones finales: una ficción políticamente guiada

La construcción de la escena pedagógica televisada no es una casualidad. A pesar de la contingencia del aislamiento social, que impulsó la adaptación de la clase a un sinfín de formatos que se acercan en mayor o menor medida a ella, la producción

dicha escena surge como un intento de emular el proceso pedagógico y sus distintas mediaciones. Contrariamente a asumir el carácter ficticio, pseudo realista y, en el límite, falso de este tipo de producción, podemos observar la defensa de esta propuesta por parte de gestores y sujetos que trabajan en el campo de la educación, a partir del argumento de una supuesta democratización de la enseñanza durante el período de pandemia – teniendo en cuenta que el acceso a la televisión abierta, al menos en teoría, es común en la mayoría de los hogares.

Se acepta, en términos normativos, que es necesario hacer todo lo posible para garantizar un aprendizaje excelente. Al caracterizar el Centro de Medios Educativos de São Paulo, el documento que orienta las actividades escolares no presenciales, elaborado al inicio de la pandemia, infiere que esta plataforma es responsable de producir "[...] clases en vivo de calidad, dentro de alcance de todos en la TV abierta" (Seduc, 2020, p. 19, nuestra traducción). Nos parece que el criterio de "calidad" adoptado por los gestores de esta propuesta contradice los significados de lo que antes se entendía como formación integral – lo que implicaría no sólo aprender con dominio los contenidos, sino experimentar en profundidad con los conocimientos a ser aprendidos, comprendidos y elaborados. ¿Podría una producción ficticia, como la operada por CMSP, realizar tal experiencia? ¿Es la televisión, en su estructura predominantemente orientada a llenar la vida empírica de un falso significado (Adorno, 1995), capaz de promover las habilidades críticas de los sujetos del proceso formativo, pertinentes a esta experiencia?

Tales interrogantes nos llevan a comprender que el significado de "aprendizaje de excelencia" y "calidad", tomados como pretexto de producción de la escena pedagógica televisada del CMSP, se entiende a partir del supuesto de masificación: al priorizar un modelo de producción en gran escala, que nivela las materias de aprendizaje y somete a los docentes a un modelo estandarizado de actuación, se consolida una perspectiva formativa en sintonía con la dimensión ficticia típica de la producción televisiva. En términos de Adorno (1995), esta dimensión está guiada por el intento de inculcar masivamente en las personas una falsa conciencia y un ocultamiento de la realidad, mediante la imposición de un conjunto de valores que se suponen reales, impidiendo a los sujetos identificar su falsedad. En definitiva, con la lógica de la masificación, hay una dirección político-ideológica de los significados atribuidos a la educación.

Esta dirección, en el caso del Estado de São Paulo, está asociada a la proyección de esta red educativa frente a otros sistemas educativos. Al observar los documentos normativos60 que sustentaron la creación del CMSP, es posible identificar un discurso asociado a valores e intereses de carácter económico, orientado a la competencia a favor de un "mercado educativo". La educación, en estos documentos, pasa a ser vista como un objeto de ventaja competitiva que da visibilidad al Estado de São Paulo frente a organismos como la OCDE y el Banco Mundial. Para ello, se invierte en aprendizajes orientados a evaluaciones externas y en propuestas educativas innovadoras que ganen visibilidad a gran escala. Este aprendizaje, encaminado a mantener el mercado, se restringe a la dimensión del "saber hacer", lo que hace inviable la formación de sujetos en todas sus dimensiones, así como la experiencia profunda de los contenidos y conocimientos de la formación.

Tales valores e intereses, que entienden la educación como una inversión rentable para el mercado, parecen ser consistentes con la producción de la escena pedagógica televisada que traslada la formación a una dimensión ficticia, revelada en la materialidad de las videoclases del CMSP. Si esta dimensión implica el mantenimiento de una falsa conciencia, que imposibilita comprender verdaderamente la condición de minoridad, la adhesión al modelo televisivo de enseñanza remota de emergencia, más que ampliar el acceso al aprendizaje, refuerza la integración de las videoclases a las mercancías de la industria cultural, haciéndolas compatibles con la lógica de la producción en masa y el entretenimiento. En definitiva, la centralidad del escenario pedagógico producido por CMSP radica en embriagar y engañar a los sujetos mediante el mantenimiento de su deseo, para que, de esta manera, se lleven a cabo intereses subrepticios.

Bibliografía

ADORNO, T.W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

60 Dichos documentos – el Plan de Gestión Estratégico (2019-2022): educación para el siglo XXI; los Fundamentos Pedagógicos del Currículo Paulista (2019); y el Documento Rector de las actividades escolares no presenciales (2020) – fueron interpretados a la luz del marco teórico-metodológico de la Hermenéutica Objetiva, como parte de la investigación.

ADORNO, T.W. How to look at television. In: ADORNO, T.W. *The Culture Industry: selected essays on mass culture.* London: Routledge, 1991, p. 136-153.

_____. Televisão e Formação. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação.* (Tradução de Wolgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97-118.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura.* Obras Escolhidas, volume I, 2ª Edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CABOT, M**.** *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno.* Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

FREITAS, V. *Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade.* KRITERION, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 332-344.

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural.* In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia.* In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. Teoria Crítica: escritos sobre educação. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

HAMILTON, David. *A trajetória de uma pesquisa: sobre as origens dos termos classe e curriculum.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 6/1992, p. 33- 52, 1992.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: *Os pensadores: Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno.* São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 117-154.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

NÓVOA, A. *A pandemia da COVID-19 e o futuro da Educação.* Revista Com Censo, v.7, número 3, agosto de 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Documento orientador das atividades escolares não presenciais* (2020).

- *Artículo 2*

Visualidad y representación: la pandemia de covid-19 y los "nuevos" parámetros de la *praxis* docente

Resumén
Ante la contingencia de aislamiento social, derivada de la pandemia de covid-19, los sistemas educativos de todo el mundo se vieron obligados a interrumpir su funcionamiento regular para operar modelos de enseñanza remota, lo que se produjo, predominantemente, a través de la mediación de la *cámara*. En este extracto, presentaremos algunas reflexiones sobre la forma en que dicha mediación se impuso en la praxis docente. En particular, tomaremos como objeto la imagen de la docencia producida por el modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) implementado en el Estado de São Paulo, basado en la transmisión de clases por televisión, presentadas por profesores convertidos en *profesores de estudio*. Cuando sometemos esta imagen a una interpretación teórico-crítica, basada en algunas de las categorías postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, podemos concluir que la introyección de la cámara como mediación del trabajo pedagógico implica la movilización de conocimientos vinculados a un tipo de actividad docente orientada a la representación de roles que cambian los significados de lo que se entiende por enseñanza. Tales significados, a su vez, convergen con parámetros guiados por el imperativo de la visualidad, que llevan a la completa fragmentación de la dimensión formativa.
Palabras clave: pandemia; praxis docente; Estado de São Paulo; visualidad; teoría crítica de la sociedad.

Introducción

> No hay argumento que pueda resistir el ahínco con el que los guionistas se esfuerzan por extraer de cada escena todo lo que de ella se puede inferir (Horkheimer y Adorno, 1985, p. 113, nuestra traducción).

En uno de sus extractos sobre educación, el filósofo Theodor W. Adorno (1995) nos recuerda que existen diversas imágenes de la enseñanza acumuladas en el curso de Historia de la Pedagogía. Desde la figura del maestro de la Antigüedad Clásica, encargado de "formar al hombre vivo" y "dirigir los asuntos humanos" (Cambi, 1999), pasando por la Edad Media – cuando esta imagen se asociaba al sacerdocio y la acción de enseñar era representativa de la "acción divina en la tierra" –, al rescate de la tarea política de la enseñanza durante la Ilustración y por la posterior racionalización de la enseñanza en la Modernidad, se observa que las formas en que la imagen del profesor se

particulariza en las prácticas asociadas a el acto de enseñar es multifacético. Tales formas, en lugar de surgir de manera espontánea, se ven enredadas por dinámicas políticas y culturales de distinto orden que configuran los modelos educativos y, en consecuencia, las formas de actuación y praxis docente que se propagan y consolidan como un referente para la formación de los profesores en un sentido amplio.

Entre los diversos modelos educativos en cuestión, los modelos de enseñanza remota de emergencia (ERE) han ganado protagonismo en los debates pedagógicos actuales. La vertiginosa propagación del coronavirus a escala global requirió acciones de emergencia en diversos sectores de la sociedad, y uno de ellos es la educación. Ante la exigencia de aislamiento social – principal medida para prevenir la propagación del virus – las instituciones de formación de todo el mundo se vieron obligadas a interrumpir sus operaciones regulares y, a partir de entonces, operar modelos de enseñanza cuya ocurrencia se producía a través de la mediación de las *cámaras*. Estos se convirtieron en un elemento fundamental en la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de ellos se hizo posible visualizar a gran escala los contenidos que debían aprenderse en clase.

Ante este escenario, las redes educativas estatales buscaron formas de implementar el traslado de acciones pedagógicas a un formato remoto. En la Red de Educación del Estado de São Paulo, este proceso se operó mediante la creación de la plataforma *Centro de Medios Educativos de São Paulo* (CMSP), que preveía la transmisión de videoclases por televisión. Además, las videoclases también estuvieron disponibles en la plataforma de streaming *YouTube*, donde se pudieron ver de forma asincrónica. Este material audiovisual fue producido y grabado en los estudios del Departamento de Educación de São Paulo, y las videoclases son impartidas por uno o dos profesores de la red, llamados *profesores de estudio*. La figura del profesor de estudio es central para el mantenimiento de la plataforma CMSP, ya que realiza la mediación didáctica de contenidos e interactúa con estudiantes y profesores en la red a través del *chat*, convirtiéndose así en el portavoz de la plataforma (Peres, 2024, nuestra traducción).

Considerando su centralidad, elegimos como objeto de discusión, en este extracto, la imagen de la enseñanza producida por los profesores de estudio. Esta imagen revela un tipo de praxis adaptada al ámbito del entretenimiento televisivo, transformando así la acción de enseñar en un espectáculo de masas (Peres, 2024). De esta manera, se construye un modelo que se centra en los significados de la actuación

docente – sobre todo porque se trata de un tipo de producción transmitida por televisión, un dispositivo que porta todas las marcas de la masificación segmentada y el alcance poblacional a gran escala, producido en acorde con la ética y estética de la industria cultural.

Nuestro objetivo es avanzar hacia una interpretación teórico-crítica de los supuestos e implicaciones de transmitir esta imagen de la enseñanza. A partir de algunas de las categorías postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin – como los estereotipos, la industria cultural, el entretenimiento, la reproducibilidad, entre otras –, discutiremos la hipótesis de que la forma en que la introyección de la cámara como mediación del trabajo pedagógico realizado en la construcción de la actuación de los profesores de estudio, implica la movilización de conocimientos vinculados a un tipo de actuación docente orientada a la representación de roles que modifican los significados de lo que se entiende por enseñanza. Este acto, frente a las cámaras y el imperativo de la visualidad, acerca la performance docente al tipo de actuación llevada a cabo por actores profesionales, que, en el límite, impide el contacto transformador entre sujeto y objeto, condición de la formación. A partir de esta interpretación, buscaremos discutir en qué medida la praxis del docente de estudio del CMSP avala la difusión de "nuevos" parámetros para el desempeño docente en la actualidad.

Actuar, enseñar, entretener

Walter Benjamin (1987), en sus tesis sobre *la obra de arte en la era de la reproducibilidad técnica*, nos presenta una discusión sobre las diferentes formas de actuación ejercidas por el actor de teatro y el actor de cine. Según el filósofo, el actor de teatro, al posicionarse frente a su público, se presenta de manera sustancial: su cuerpo, su voz, su mirada y su actuación son proyectados y utilizados en favor de una relación genuina con los espectadores, aspirando a llegar a ellos de forma auténtica. La construcción de esta representación parte de la premisa de una relación orgánica, basada en la dialéctica entre la experiencia de quienes miran y la actuación que se desarrolla en el escenario. Si bien se trata de una actuación – que, en principio, tiene un carácter ficticio –, las mediaciones creadas por la presencia se vuelven útiles para un tipo de experiencia que se aleja de la dimensión fragmentaria.

La introyección de la cámara, característica de la producción cinematográfica, por otra parte, implica, desde la perspectiva de Benjamin, una representación orientada

hacia y por el aparato. El intérprete de una película, nos dice el filósofo, no representa la escena que debe producirse ante un público; se representa ante un grupo de especialistas: productores, directores, operadores, ingenieros de sonido o iluminación, quienes en todo momento tienen derecho a intervenir en su forma de actuar, definiendo las mejores formas de presentar el contenido filmado (p. 123). Por lo tanto, es posible deducir que su actuación está delimitada por el *control*: ya sea el ejercido por el equipo técnico, que legitima los procesos a los que debe someterse el actor de cine; sea el ejercido por la cámara, que impone exigencias a su actuación; sea el ejercido por procedimientos de corte y edición, que sustentan el carácter fragmentario de la producción cinematográfica y preservan su dimensión pseudo realista.

A diferencia del actor de teatro, que observa las reacciones de su público sin necesidad de ningún tipo de intervención técnico-instrumental, la exposición a la cámara "[...] no sólo modifica el rol del intérprete profesional, sino también el de quienes lo interpretan a sí mismos ante los medios" (Benjamin, 1987, p. 126, nuestra traducción). Quien se pone delante de la cámara – ya sea para representar un personaje o como un sujeto despojado de cualquier vestimenta intencionalmente ficticia – está sujeto a lo que lo hace "presentable" ante las masas que lo honrarán: ahí está, de esta manera, su subsunción a los patrones visuales característicos de su época. Tales estándares, fomentados por el deseo del público, se convierten en criterios de receptividad de las actuaciones y las imágenes producidas y reproducidas a través de la mediación de la cámara.

Esta mediación se convirtió en una exigencia en el ámbito educativo durante los tiempos de la pandemia del covid-19, tornándose crucial para el mantenimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enredada por las exigencias de la cámara – exigencias que van en gran medida más allá de la clásica *praxis docente* desarrollada en el tiempo y el espacio del aula, demarcada por la presencia y los vínculos sociales establecidos con los estudiantes –, la acción de enseñar se confunde con la acción de realizar una rol que aleja al docente de su tarea social. Es decir, *enseñar* y *actuar*, *docente* y *actor* – términos que, por lo general, se refieren a contextos que no tienen una relación inmediata – se confunden ante el imperativo de lo que se ha dado en llamar enseñanza remota de emergencia (ERE).

Tomemos por objeto lo que se entiende por *enseñanza*. Sobre este punto, Gruschka (2014) dilucida que la enseñanza está asociada, de manera amplia, al *telos* de la educación: es decir, a la formación de conciencias verdaderas, de sujetos

emancipados que se tornan capaces de juzgar y criticar, consolidando la salida de un estado de minoridad, como lo caracteriza Kant. En definitiva, tal propósito implicaría un proceso educativo orientado hacia la contradicción y la resistencia (Adorno, 1995a). La enseñanza requiere que el docente, como mediador del aprendizaje, fomente la autonomía de los estudiantes. Para ello es necesario el ejercicio de la disciplina y, en cierto sentido, del coraje, para que estos estudiantes puedan utilizar su propio entendimiento sin la guía de otros.

Este ejercicio, a su vez, implica que, en última instancia, el acto de enseñar esté orientado a promover lo que Adorno (1995a) llamó *experiencia formativa*:

> El contenido de la experiencia formativa no se limita a la relación formal del conocimiento – de las ciencias naturales, por ejemplo – sino que implica una transformación del sujeto en el curso de su contacto transformador con el objeto en la realidad. Esto requiere tiempo para la mediación y la continuidad, en contraposición a la inmediatez y fragmentación de la racionalidad formal cosificada, de la identidad en términos de la industria cultural. Así, la experiencia formativa presupone una aptitud cuya ausencia caracterizaría la actualidad incluso más que la falta de contenido formativo en sí (p. 25, nuestra traducción).

El contacto transformador entre sujeto y objeto, en el sentido en cuestión, se vuelve fundamental para la acción pedagógica mediadora que debe implementar el docente. Armado con esta premisa y guiado por la continuidad, el docente – al menos en teoría – dirigiría sus esfuerzos a representar los contenidos a enseñar, estructurando tramas a través de diversos signos y mediaciones, materializando imágenes, infiriendo lecturas de la realidad, estableciendo vínculos con los sujetos presentes en el tiempo y espacio del aula. En términos de Gruschka (2014), promover esta experiencia iría más allá del propósito de volver meramente competentes a los individuos, a partir de criterios de su eficiencia y funcionalidad dentro de la maquinaria económica.

La representación de contenidos, a su vez, implica un compromiso asociado a la elección de los medios y formas más apropiadas para promover tal experiencia – sin permitir, sin embargo, que esos medios se coloquen entre sujeto y objeto, como una barrera convertida en un propósito por sí. Según Gruschka (2014), este compromiso está inevitablemente vinculado a las condiciones que delimitan el encuadre de la enseñanza en sistemas determinados por normas y regularidades; estos, a su vez, dan forma a la materialidad del acto de enseñar emprendido por el docente.

Podríamos inferir, de esta lectura, que la representación de contenidos implica que la praxis docente es basada en un tipo de *performance*, que se convierte en expresión de la práctica educativa. Como señala Pereira (2012), esto se debe a que la praxis docente, que da vida a la acción de enseñar, es la que permite, al menos en teoría, "[...] la experimentación de un tiempo y un espacio cualitativamente diferentes a los ordinarios, asociado a la formación" (p. 291).

Si bien el término performance ha ido siendo tomado como referencia por la retórica que vincula la educación a la formación de personas competentes, cuyo desempeño los haga capaces de incorporarse al mundo laboral y actuar de manera flexible y adaptada al mercado, es importante recuperar sus significados más amplios. Tomada como objeto en diferentes campos, como el arte, el lenguaje, la antropología y la comunicación, la idea de performance encuentra asociaciones generales en la dimensión del cuerpo, la representación y la expresividad, que se consolidan en la participación de los individuos en determinadas escenas de vida cotidiana (Pereira, 2012). El mismo autor recupera la etimología griega de la palabra:

> [...] hipotética etimología griega de la palabra, ya que el prefijo griego *per* indica una forma de paso, un medio por el cual o a través del cual algo ocurre, se presenta. De hecho, el verbo griego *perao* lleva consigo el significado de cruzar. En este sentido, sin embargo, la performance no revela su relación con una forma particular de presentación – como también puede entenderse –, constituyendo en sí misma un lenguaje, sino un momento en el que algo se procesa, sucede, algo sucede, dase a ver; ese algo es experiencia (2012, p. 295, nuestra traducción).

La performance, en el sentido dilucidado, constituye la experiencia de los sujetos en el mundo, materializando representaciones subjetivas, afectos y percepciones, a través del lenguaje y el cuerpo. Estos se convierten en vectores de los significados atribuidos a tales representaciones. En definitiva, la performance podría entenderse, en este sentido, como una forma de comportarse hacia los demás, que implica la representación de determinados roles sociales. Representación que, a su vez, da forma a las experiencias aceptadas y demandadas por colectividades simbólicamente constituidas (2012, p. 302).

En el caso de la praxis docente, en particular, se produce la construcción de formas de representaciones vinculadas al rol de enseñanza que aprenden y ejercen los docentes durante su recorrido de formación profesional y cultural. Representar

contenidos requiere que el docente encuentre formas de realizar su acción para que esos contenidos, a su vez, conduzcan a los estudiantes al aprendizaje. Para ello es necesario que el docente movilice su cuerpo, su voz, es necesario que utilice el lenguaje adecuado, que actúe como figura de referencia frente a los alumnos, para que estos vengan, al menos, más cerca de la experiencia formativa. En definitiva, la praxis docente implica modos específicos de expresión, que conforman el *ethos docente*.

En cierto sentido, podríamos inferir que el profesor, al darle forma a su praxis en la clase, consolida un tipo de actuación: no en vano, existen numerosos estudios en el campo de la formación docente que se apropian del término "actuación docente" como referencia a la acción laboral del profesor (Pimenta, 2017; Cambi, 1999; Tardif, 2012; Schön, 2000). Tal acción está guiada por ciertos supuestos asociados a la constitución de los significados atribuidos al ser docente y a la experiencia de enseñar.

Uno de estos supuestos, cuando tomamos como referencia el espacio y el tiempo de la clase, es la presencia: esto permite que la praxis del docente – su actuación – se dirija a individuos particulares, materializándose de manera que constituya una relación genuina con el aprendizaje de los sujetos. La presencialidad permite al docente movilizar su cuerpo, su voz, sus conocimientos, sus formas de expresión, en definitiva su ser, para que el aprendizaje se consolide. En cierto sentido, podríamos inferir que la actividad del docente en el aula, en sentido benjaminiano, está demarcada por la autenticidad: no hay forma de reproducirla de manera serial, ya que está guiada, al menos en teoría, por el intercambio simbólico, por la relación orgánica entre profesor y alumnos y por una experiencia que no se puede volver a vivir de forma similar.

La dimensión de autenticidad, tal como la presenta Benjamin (1987), es el elemento que separa la actuación del actor de teatro y la del actor de cine. Esta división, como ya se destacó, está provocada por la introyección de la cámara como recurso capaz de reproducir a gran escala la actuación representada. Debido a este movimiento, el actor de cine comienza a atribuir un significado diferente a su actuación: actúa para una masa indefinida, fijada de forma oculta en el ojo de la cámara. Este ojo se vuelve decisivo, ya que su presencia requiere que el intérprete se adapte a ciertos estándares visuales que impone la técnica cinematográfica. La continuidad, por ejemplo, a través de la acción de la cámara, se rompe en favor de la producción de escenas fragmentadas; la grabación de un mismo guión se repite incansablemente, de modo que se filma desde distintos ángulos; luces, efectos y cámaras se prueban incansablemente para determinar el efecto que pretenden provocar en los espectadores. En definitiva, actuar frente a la

cámara implica que la actuación del intérprete se "[...] descompone en varias secuencias individuales, cuya ejecución está determinada por factores puramente aleatorios, como el alquiler del estudio, la disponibilidad de otros actores, la escenografía, etc." (Benjamín, 1989, p. 143, nuestra traducción).

Estos estándares de visualidad se imponen en las actividades docentes desde el momento en que el profesor se ve obligado a someterse a la acción de la cámara. Si bien no puede ser considerado un intérprete cinematográfico o televisivo en sentido estricto por el carácter pedagógico de su labor, este docente debe adaptarse a los mecanismos que permitan la captación audiovisual de su actuación. La presencia de la cámara, por tanto, transforma la experiencia de enseñar: debes, en una clase filmada, presentarse como una imagen reproducible para una infinidad de personas convertidas en audiencia – una audiencia que, a su vez, delimita formas apetecibles de enseñanza, orientadas a cumplir tu deseo. Tales formas implican que la praxis docente adquiere contornos que, en definitiva, alejan al docente de su tarea docente históricamente establecida, acercándolo a un intérprete que se somete a las exigencias de la cámara. Esta interpretación cobra fuerza cuando tomamos como referencia la contingencia de los modelos de enseñanza remota de emergencia.

Ante este escenario, marcado por la imprevisibilidad y el riesgo, el denominador común de los múltiples formatos elegidos para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje fue la ruptura con la realidad presencial, que demarca el carácter auténtico de la experiencia entre sujetos en el espacio y tiempo de la clase. A partir de entonces se empiezan a movilizar nuevos conocimientos pedagógicos: cómo comportarse delante de la cámara; cómo representar los contenidos a partir de esta mediación; cómo adaptar el lenguaje utilizado en el aula al entorno audiovisual; cómo editar y producir recortes de actividades para mostrarlos en pantalla; entre otros. En lo que respecta a la praxis docente, se pasa de una preocupación estrictamente didáctica, asociada a la enseñanza, hacia la incorporación de formas de expresión acordes con las exigencias de la visualidad. En este sentido, los modelos de enseñanza remota de emergencia, por lo general, incluyen otros parámetros a incorporar a la actuación frente a las cámaras.

Con el *profesor de estudio*, elegido para presentar las videoclases en el Estado de São Paulo durante la pandemia, se produce una imagen representativa de la enseñanza, sobre todo porque se trata de un modelo producido y difundido por televisión, un soporte que lleva todas las características de la masificación segmentada y alcance poblacional a gran escala. La adhesión al modelo televisivo implica la inserción

de mediaciones propias del medio, con todos los dispositivos imprescindibles para la producción audiovisual. El espacio escenográfico prevé una producción cuidadosa, planificada en detalle y con guión, a diferencia de un aula que, frente a múltiples actuaciones intersubjetivas, está sujeta a lo impredecible e inesperado que escapa al control de un grupo de productores. En general, la producción de la videoclase está impresa con estándares exógenos a los propios de la escuela, como el manejo de las cámaras, el guión y el tipo de interacción prevista por la dinámica televisiva.

Respecto a la praxis del profesor de estudio, en general queda claro que dialoga con dos o tres cámaras, limitándose a los encuadres posibles y organizando su espacio de acción en base a ellos y para ellos. La comunicación que se establece con sus interlocutores está delimitada por la adaptación a la escena construida vía televisión, obedeciendo a su patrón comunicativo: hay una adecuación discursiva, ya que el profesor de estudio debe ajustar la forma del discurso pedagógico a la forma del discurso típico del género televisivo. Para ello se creó un guión genérico que, junto con el tono adoptado en sus discursos, produce una atmósfera que recuerda al entretenimiento. La efusividad, la exageración, el entusiasmo y la excesiva simpatía que se manifiestan en las continuas risas son algunas de las señas de identidad que acompañan el posicionamiento de los profesores del estudio durante las videoclases: un posicionamiento muy similar a la actuación del animador televisivo, que se comunica con un público que exige que sus sentidos se alimenten inmediatamente con la diversión y la distracción (Peres, 2024, nuestra traducción).

La transición del *ethos pedagógico* al *ethos del entretenimiento* también está marcada por la artificialidad característica del medio. La modulación realizada por los profesores del estudio evidencia que los discursos y el manejo del juego de cámara parecen haber sido memorizados y ensayados, presentando pequeños errores que revelan la artificialidad de su puesta en escena. Parece que no hay autonomía para escapar de un guión preestablecido, o incluso para construir una forma orgánica y espontánea de interacción y mediación de contenidos.

La interacción entre el profesor del estudio y su audiencia se produce exclusivamente a través del chat: los estudiantes envían mensajes a través de una aplicación y, en determinados momentos de la videoclase, estos mensajes pueden ser leídos (o no) por los profesores del estudio. Al parecer, la interacción con el chat se produce en momentos predeterminados en el guión de la videoclase. La actuación del profesor del estudio requiere que la interacción con el chat se produzca de una manera

típicamente adaptada al escenario televisivo. No es habitual que, en un aula, un profesor envíe "besos" a sus alumnos, o que deba detenerse a leer mensajes de alumnos de diferentes colegios. También es inusual que otros profesores interactúen con el contenido presentado, papel que normalmente desempeñan los estudiantes. A diferencia de una clase presencial, en las videoclases existe un impulso para que el profesor de estudio se comporte como un comunicador televisivo que debe interactuar con su audiencia de manera estimulante, enviando besos y abrazos a los espectadores y emulando una interacción dialógica – teniendo en cuenta que hay una fusión entre la clase presentada y la dimensión masiva del modelo ERE adoptado en el Estado de São Paulo (Peres, 2024, nuestra traducción).

La interpretación de la materialidad de las videoclases producidas por el CMSP durante la pandemia permite observar claramente la aproximación entre la figura del profesor-estudio, como imagen representativa de la praxis docente (Peres, 2024), y la del actor de cine, como lo caracteriza Benjamin (1987). De esta manera, el acto de enseñar, como preocupación didáctica asociada al proceso educativo de los estudiantes, queda en un segundo plano, en favor de la producción de un prototipo de enseñanza: un docente que conoce y se adapta a los mecanismos audiovisuales y que, en el límite, expresa la alienación de su tarea formativa. Mientras que el profesor de estudio constituye la representación de un docente que se apropió de otros conocimientos para que su rol pudiera ser cumplido – como seguir el guion de clase; respetar los horarios correctos para la interacción vía chat; la entonación adecuada para llegar al público; entre otros –, se propaga un modelo estereotipado de actuación docente, vinculado a la adaptación al imperativo técnico-instrumental de los mecanismos de la visualidad.

Estereotipia, representación, adaptación

La producción de estereotipos docentes no es algo nuevo en el ámbito de la cultura y de la educación. Como representación propagada por vehículos de la industria cultural, los estereotipos se vuelven más significativos que la realidad misma, guiando así las relaciones entre sujeto y objeto. Como explica Cabot (2016), es así como las representaciones estereotipadas se convierten en modelos socialmente aprobados a imitar, o enemigos, que condensan el malestar provocado por la represión.

Ya en la década de 1960, Adorno (1995b) había identificado una serie de *tabúes* producidos en torno a la docencia en Alemania, asociados al descrédito de la profesión

docente; esos tabúes vinculaban a los docentes con determinadas imágenes estereotipadas y negativas, por ejemplo, las del verdugo que aplica castigos físicos; la del sujeto infantilizado; y la del ser asexual. Estas imágenes, según el diagnóstico del filósofo, se convierten en impedimentos para la experiencia educativa y formativa, ya que tales representaciones preconscientes o inconscientes actúan en la realidad hasta el punto de moldear los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La *praxis* del profesor de estudio expresa también la construcción de una imagen estereotipada de la enseñanza adecuada a los tiempos actuales. A diferencia de la figura que aplica castigos físicos o el ser asexual, en las videoclases del CMSP hay una representación ligada a la figura del animador: el que *"enseña de manera divertida"*, quien se guía por un tipo de lenguaje "ligera", un profesor dotado de "animación" y "energía" expresivas para movilizar a la masa de espectadores. En definitiva, un docente que actúa interpretando un "personaje" cuidadosamente diseñado de acuerdo con las reglas de un mercado educativo orientado a satisfacer las exigencias del lucro. Si bien la mercantilización de la actividad docente está ligada a los parámetros de la industria cultural, lo que se entiende como "enseñanza" se separa de una verdadera intención educativa, pasando a formar parte del ámbito del "saber hacer" guiado por la lógica del mercado.

Por esta razón, la construcción de estereotipos de enseñanza no puede separarse de la producción en serie operada dentro del circuito de la industria cultural – especialmente cuando tomamos como objeto un material adecuado a la estética y al formato televisivo. Según Horkheimer y Adorno (1985), el pensamiento estereotipado se construye sobre representaciones preestablecidas que consolidan marcas de regularidad, como un registro de características observadas repetidamente. En otras palabras, la estereotipia representa la construcción de un tipo fijo e inmutable, cuyas características se atribuyen arbitrariamente a un sujeto o grupo, sean o no consistentes con la realidad. Los vehículos de la industria, como el cine y la televisión, se encargan de presentarlos de manera exhaustiva, hasta cimentarlos en el imaginario de sus consumidores como una suerte de etiqueta.

En este sentido, sostiene Cabot (2016, p. 623) que la creación de estereotipos fue identificada por los filósofos como una de las herramientas que permiten a la industria alcanzar todos sus objetivos al mismo tiempo: tanto los objetivos económicos de rentabilidad como los objetivos políticos, encaminados a aumentar la docilidad social. Los estereotipos creados dentro de la cultura de masas, en este sentido, tienen la misma

función económica que la serialización en la producción material (reducir los costos de producción por unidad producida) y la misma función socializadora de la familia y la comunidad (mantener vivo al grupo ante enemigos externos e internos). El resultado de este mecanismo es la rigidez de las categorizaciones que se vuelven cada vez más estandarizadas, vistas como ideales y, de esta manera, mitificadas.

Hay que considerar que la actividad docente, en particular, no escapa al problema de la adhesión a imágenes difundidas por vehículos de la industria cultural, en particular, y de la adhesión irreflexiva a lo colectivo, en un sentido amplio. En este respecto, cabe destacar el potencial de la televisión como medio de transmisión de imágenes estereotipadas que dan fuerza a la producción de esta falsa conciencia.

En términos de Adorno (1991), la televisión mejora la experiencia del espectador de cine, tal como la reveló Benjamin, ya que ingresa a los hogares y se convierte en una pieza central de la socialización familiar. La introyección de la producción televisiva mecanizada y estandarizada en el ámbito privado se ha vuelto paulatinamente fructífera para afinar la integración, ya que sus mecanismos pretenden contribuir al efecto de canalizar las reacciones públicas de acuerdo con los mensajes que se pretenden legitimar.

Dichos mensajes, intencionalmente organizados en forma de capas yuxtapuestas de significados capaces de alcanzar simultáneamente diferentes niveles psicológicos del espectador (Adorno, 1991), se producen a partir de estructuras de múltiples niveles: los procesos de producción, los modelos que pretenden legitimar, la ideología proveniente de la industria, cuya finalidad es contribuir al efecto que se pretende generar en el espectador. Según Cabot (2017), los mensajes van más allá de las imágenes manifiestas:

> El contenido latente se construye a partir de clichés o estereotipos que explican fácil y satisfactoriamente cualquier situación que pueda ocurrir en la experiencia cotidiana del espectador y la conectan con las experiencias cotidianas del mismo individuo. La repetición de personajes, situaciones y conclusiones en los productos ayuda en el aprendizaje forzado de la gramática del significado del medio, ya que reduce los costos de producción y permite un mensaje latente que facilita la disciplina social a través de la disciplina individual concreta (p. 1171).

Esta gramática está guiada por el intento de forjar un acercamiento simbólico al público, con el fin de desdibujar los límites entre representación y experiencia genuina: una supuesta intimidad ligada a sus deseos y ansiedades, que se transforma en una

satisfacción sustitutiva e inmediata, organizada en finalidad de engañar al espectador y hacerle identificar con lo que está viendo. A través de este proceso ilusorio, que ciega al espectador y le imposibilita revelar la falsedad de lo que está viendo, se alimenta su deseo de imágenes que le conduzcan al placer de la mera repetición de lo siempre idéntico: un goce imaginario, alimentado por pseudosatisfacciones narcisistas.

Los procesos de identificación con los estereotipos y clichés construidos por la televisión, en estos términos, son los que impiden el contacto transformador entre sujeto y objeto. Esto se debe a que las imágenes estereotipadas presentan comportamientos, acciones y dilemas como algo definitivo, fijo, inmutable, que cubre los objetos con una envoltura que bloquea su acceso. Los sujetos, a su vez, se apropian de tales imágenes fijas, transformándolas para satisfacer sus necesidades psíquicas y respondiendo de manera estandarizada al objeto, variando entre proyecciones incontroladas de sus contenidos sobre los objetos y reproducciones sistemáticas e irreflexivas de patrones de comportamiento en los objetos percibidos. De esta manera, como predijeron Horkheimer y Adorno (1985), el sujeto se ve obligado a renunciar a cualquier consideración sobre los objetos asignándoles etiquetas de manera instrumental e irreflexiva.

Respecto a los estereotipos de la enseñanza, en general, se entiende que estos se convierten en *tabúes*. Adorno (1995b), en su lectura de los tabúes que rodean la docencia, interpreta el significado de tabú como una "sedimentación colectiva de representaciones inconscientes o preconscientes (p. 87, nuestra traducción)" de los candidatos al magisterio, que, en cierto modo, se sacralizan y cristalizan en ellos mismos. Estas representaciones, en su mayoría, ya no tienen base en la realidad. Ahora bien, si las representaciones inconscientes de la enseñanza se erigen paulatinamente a partir de las imágenes de los docentes transmitidas en el circuito mediático de la industria cultural, se entiende que éstas adquieren más significado que la relación efectiva con el docente en el aula. La imagen estereotipada de la enseñanza, en este sentido, actúa como sustituto de la relación pedagógica establecida histórica y culturalmente, ya que no se reconoce la falsedad de esta imagen. En consecuencia, en términos de Adorno (1995b), "el poder del maestro es vituperado porque sólo parodia el verdadero poder, que es admirado" (p. 102, nuestra traducción).

Volvamos, pues, a la imagen de la docencia construida a partir de la actuación de los profesores de estudio. Como ya se explicó, esta imagen acerca al docente a un intérprete, un actor que se somete a los estándares de visualidad impuestos por la

cámara y, de manera artificial, representa un personaje que lo acerca a un animador, o incluso a un comunicador de televisión. Su actuación didáctica queda en un segundo plano, ya que se le imponen estándares exógenos: seguir un guión, expresarse de manera enérgica, a través de un lenguaje adaptado al contexto televisivo, para involucrar a su audiencia y convencerlos de que mantengan su dispositivo encendido. Esta actuación constituye un estándar, ya que los docentes que se someten al rol de profesor de estudio apenas modifican sus formas de acción frente a las cámaras. La repetición incansable de este patrón durante el período pandémico, en el que las videoclases se convirtieron en la forma central de mediación del proceso pedagógico, se convierte en un estereotipo asociado a la enseñanza, en la medida que esta imagen se convierte en un referente: que, en este caso, adquiere una connotación que acerca el profesor al entretenimiento, vinculado a la diversión.

Adorno y Horkheimer (1985), ya en los años 1940, señalaron que la producción de entretenimiento estaba ligada a la concentración de capital en el campo de la diversión y el ocio. Divertirse significa "estar de acuerdo": divertirse para olvidar el dolor del sufrimiento y el dolor de la condición de falta de libertad a través de la negación del pensamiento. Al ocupar los sentidos del sujeto a tiempo completo, el entretenimiento proporciona un encuentro ilusorio con la felicidad y el placer. Al identificarse con las imágenes de entretenimiento, el público espectador se ve ampliamente apuntado a mantener el *status quo*. Si bien la afirmación de Horkheimer y Adorno (1985) se remonta a principios del siglo XX, cuando el significado de entretenimiento estaba estrictamente asociado al cine y la radio, es válido considerar que actualmente se restablece bajo el paraguas de diversas audio visualidades, que cumplen funciones similares – especialmente en lo que respecta a la propagación de figuras estereotipadas, comúnmente asociadas con patrones de imagen y comportamiento tomados como referencia de identidad. Estos, a su vez, impiden la construcción de imaginarios alternativos sobre la realidad.

La diversión, por su asociación con la lógica de la industria cultural, impide que los sujetos se apropien de la capacidad de discernimiento – o, en otras palabras, del espíritu crítico que sustenta el proceso de formación, en general, y de enseñanza, en particular, que debe preocuparse por mantener la experiencia. En este sentido, diversión y enseñanza son antitéticas: mientras la primera forja adaptación y conformidad, la segunda debería preocuparse, precisamente, de romper con estos procesos. Esto se debe a que el proceso de formación, si bien protege un momento de adaptación, también debe

empujar al individuo al momento de la autonomía. Al restringir los procesos formativos al momento de la adaptación, se rompe la tensión constitutiva que debería ser sustancial, empujando a los sujetos hacia la conformidad con las imágenes de entretenimiento y diversión tal como se les presentan. Frente a esta ruptura, se consolida la semiformación tal como nos la presenta Adorno (2010), a través de la cual "[...] los contenidos objetivos, objetivados y con carácter mercantil de la formación cultural, perduran a costa de su contenido de verdad y sus relaciones vivas con el sujeto vivo" (p. 25, nuestra traducción).

En este sentido, podríamos inferir que la imagen de la enseñanza realizada por profesores de estudio se convierte en un arquetipo de la falsedad del proceso educativo llevado a cabo por la plataforma CMSP: el aprendizaje, al menos en teoría, debe empujar al sujeto hacia situaciones que amplíen su campo de acción y experiencia con la realidad. En términos de Gruschka (2014), esta expansión estaría asociada a la comprensión, que permite a los estudiantes ganar reconocimiento y comprensión de la realidad, proceso que no siempre es inmune a las crisis, el desencanto o las dificultades. El aprendizaje es un proceso mediado, guiado por la continuidad, por el ejercicio de la disciplina y por una relación profunda con los objetos del conocimiento y la realidad. Al placer de aprender, de esta manera, de apropiarse de los procesos de comprensión, se accede de manera procesual, desde la experiencia.

La diversión, en cambio, es ajena a este proceso al empujar a los sujetos hacia el placer inmediato, que mantiene una fantasía de omnipotencia que lleva al individuo al disfrute a través del consumo recurrente de imágenes que retratan un mundo falso, en el que se encuentra una felicidad ilusoria: *una maestra que siempre está feliz y hace bromas; que, al enseñar, utiliza un lenguaje sumamente accesible; que no requiere disciplina; un maestro que siempre se comporta, viste y se expresa de manera jovial; que sabe comportarse frente a las cámaras y manipular los dispositivos electrónicos en la pantalla, promocionando un espectáculo*. Frente a esta imagen ilusoria de la enseñanza, que fomenta formas de pensamiento estereotipadas, se construye un ideal de docente-actor; este ideal, a su vez, se convierte en un *tabú*, sacralizando y cristalizando formas de acción pedagógica que se proyectarán en los verdaderos profesores.

Los docentes tienden a verse obligados a adaptarse a tales proyecciones, para, de alguna manera, llamar la atención de sus alumnos e intentar, dentro de ciertos límites, promover algún tipo de experiencia con el contenido. La adaptación a estos estándares

de visualidad, por tanto, puede leerse como un parámetro que se asocia al ámbito de la formación y la praxis docente.

Palabras finales: "nuevos" parámetros de la *praxis* docente

Al final de este extracto, algunas preguntas aún permanecen abiertas. ¿Hasta qué punto la pandemia de covid-19 y la imperativa adhesión a modelos de enseñanza mediados por la cámara pueden leerse como una experiencia que conduce a un cambio radical en las formas de enseñar? Considerando su carácter contingente, ligado a un contexto datado, ¿sería plausible inferir que algo de este modelo perdurará en el campo de la educación? ¿Y hasta qué punto la actuación del profesor de estudio frente a las cámaras es eficaz para convertirse en un arquetipo del acto de enseñar adecuado a los estándares de visualidad actuales?

No hay forma de ignorar que estas preguntas no deben responderse de manera reduccionista. Criticar la praxis de los profesores de estudio que presentaran las videoclases producidas durante la pandemia nos permitió esbozar un corpus interpretativo en el que dicha actuación se asocia a un panorama cultural más amplio, que no restringe nuestro análisis al ámbito de las prácticas educativas, *per se*. Hay que tener en cuenta que tales prácticas están entrelazadas por determinantes de la adaptación, en una formación social y cultural demarcada por la reificación. En este sentido, la actuación de los profesores de estudio del CMSP revela nada menos que la forma en que los estándares de visualidad se imponen al acto de enseñar, imposibilitando a estos profesores distanciarse de una lógica de espectacularización de su propia imagen. Una imagen que, previamente elaborada, simulada y reproducida según la lógica de la industria cultural, se convierte en un modelo estereotipado al que se le atribuye un ilusorio sentido de verdad.

De esto se puede deducir que, en lo que respecta a la eficiencia social, las videoclases, en general, y la actuación de los profesores de estudio, en particular, cumplen una función adaptativa. Al transmitir la imagen de un docente adaptado a las exigencias de la cámara, al papel artificial que se le asigna, a un guión que le quita autonomía, y que está bien capacitado para apropiarse de los medios técnicos de una manera más eficiente, se estipula "nuevos" parámetros a incorporar en el ámbito de la formación docente, para que los profesores, en general, estén bien formados en cuanto a las competencias y habilidades asociadas a producción de esta imagen.

Estos parámetros, aunque se disfrazan de supuesta novedad en el ámbito de la educación, no son particularmente nuevos. Basta observar la forma en que los conocimientos asociados a la formación docente se han adaptado, en las últimas décadas, a las ideas de la "cultura visual": ésta, que paulatinamente se fue incorporando a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha convertido en un tema recurrente en el campo de la enseñanza (Martins, 2010). Sin embargo, el acercamiento técnico-instrumental a los mecanismos que configuran este panorama, asociado a la experiencia de enseñar a los sujetos con cámaras e imágenes producidas según la lógica de la espectacularización, termina legitimando una relación irreflexiva con las imágenes de la docencia transmitidas en los medios audiovisuales, en general, y en televisión, en particular.

En este sentido, los modelos de enseñanza remota, en general, no necesariamente establecen nuevos parámetros para el campo de la formación docente, pero dan fuerza e intensifican una tendencia cultural ya en marcha, que es la espectacularización de imágenes que hacen de ellos mismos. Lo novedoso, en este caso, es el escenario de restricción que lleva a los sujetos al consumo exacerbado de tales imágenes como única forma posible de relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deberían abordar críticamente esta tendencia. En el caso de las imágenes de la docencia propagadas por las videoclases en el Estado de São Paulo, en particular, es posible concluir que éstas, en lugar de fomentar una interpretación crítica de lo visto, provocan la fragmentación del proceso de formación, vinculándolo a la dimensión de diversión y entretenimiento.

Bibliografía

ADORNO, T.W. *How to look at television*. In: ADORNO, T.W. The Culture Industry: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

ADORNO, T.W.*Tabus acerca do Magistério*. In:ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169 -185.

_____. *Educação – para quê?* In: _____. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 139 – 154.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo:*

novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Cabot, M. *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión: aspectos de la crítica de la cultura de masas de Theodor W. Adorno*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

Cabot, M. (2017). *Carácter semiformativo de los medios audiovisuales. las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión*. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, *72*(274), 1157–1174. https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.005

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula*. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

MARTINS, R. *Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual*. Ed u c a ç ã o & Linguagem • v. 13 • n. 22 • 19-31, jul.-dez. 2010.

PEREIRA, M.A. *Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.289-312 | mar. 201

PERES, H.C. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo e PINTO, Umberto de Andrade. *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente***.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- ***Artículo 3***

Didáctica de la (tele) clase:
la mediación pedagógica bajo la audiovisualidad contemporánea

Resumen
La adhesión a modelos de enseñanza remota de emergencia (ERE) se convirtió en una demanda imperativa en el ámbito de la Educación Básica durante el periodo de la pandemia de COVID-19. Ante esta contingencia, las redes educativas de todo el mundo se vieron obligadas a adaptar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje presenciales a la mediación de medios digitales y audiovisuales de diferentes formatos. Pretendemos, en este extracto, discutir la forma en que la red de educación en el Estado de São Paulo/Brasil emprendió esta adaptación, es decir, exhibiendo videoclases a través de televisión abierta, que fueron producidas por el Centro de Medios Educativos SP. Tomando como objeto de análisis e interpretación teórico-crítico el tipo de mediación didáctica que realizan estas clases televisadas, discutiremos en qué medida el imperativo de la audiovisualidad actual se impone en la construcción y operación didáctica de este modelo de enseñanza. Esta interpretación, a su vez, revela el tratamiento de los contenidos y de la actuación docente a favor de la adaptación a la estética televisiva, de modo que la mediación pedagógica de los contenidos se falsea de manera artificial, dando paso a estándares exógenos al ámbito educativo – como la aceleración y el rompimiento con dinámicas dialógicas y espontáneas. En este sentido, la didáctica de la (tele) clase, diseñada por la red estatal de São Paulo, inviabiliza la experiencia formativa de los estudiantes al orientarlos a adaptarse a estándares educativos vinculados al consumo de lo siempre idéntico.
Palabras clave: didáctica; enseñanza remota de emergencia; audiovisualidad; televisión; Teoria Crítica de la Sociedad.

Introducción

La pandemia de Covid-19, que tuvo su periodo más crítico en 2020 y 2021, fue interpretada como un momento decisivo para el ámbito educativo al poner a prueba lo que se entiende como el *modelo escolar hegemónico* que, hasta entonces, había tenido el aula como locus central de la formación sistematizada (Nóvoa y Alvim, 2020, p. 9). En esta, crease un tipo de trabajo pedagógico con objetivos definidos y espacio y tiempo delimitados, establecido en base a vínculos sociales y vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes. En un intento por asegurar el mantenimiento de dicho trabajo en un ambiente privado, debido al imperativo del aislamiento social, se llevaron a cabo una serie de experimentos didáctico-formativos que, por su naturaleza, transfiguraron la materialidad de la clase en favor de su adaptación a la mediación de dispositivos virtuales y audiovisuales. La demanda de alternativas encaminadas a integrar tales

dispositivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su vez, trajo significados diferentes a lo que antes se entendía como "acción docente" y "mediación didáctica de contenidos" (Pontes y Gomes, 2022, p.122, nuestra traducción).

Según Boto (2021), existen cuestiones que histórica y repetidamente atraviesan la praxis docente en lo que respecta a la consolidación del trabajo mediador. *"¿Qué enseñar?"* y *"¿cómo enseñar?"*, por ejemplo, destacan por su constante reconfiguración en diferentes contextos, ya que no se desligan de elementos socioculturales, éticos, estéticos, comunicacionales y mediáticos que rodean el trabajo realizado en el aula. Durante el período de pandemia, tales cuestiones comenzaron a verse enredadas por nuevas dinámicas espacio-temporales, por la disolución de los significados de lo público y lo privado y por la fragmentación de la experiencia de docentes y estudiantes frente a cámaras y pantallas. Demandas como la exigencia de asumir y coordinar procesos de autoaprendizaje; la promoción de interacciones y relaciones pedagógicas en línea y a distancia; el uso de los recursos digitales y audiovisuales; la necesidad de nuevas estrategias de evaluación; entre otras cosas, se convirtieron en directrices centrales para la mediación didáctica de contenidos y formas de enseñar.

Ante este escenario, las iniciativas institucionales y en red se han vuelto decisivas para la elaboración de temas vinculados al trabajo pedagógico mediador. En el Estado de São Paulo/Brasil, las videoclases televisadas producidas por la plataforma Centro de Medios Educativos SP fueron elegidas como mediación central de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta red. Producidas y grabadas en los estudios de la Secretaría de Educación de São Paulo, las clases televisadas fueron preparadas por profesores y especialistas e impartidas por uno o dos profesores, conocidos como profesores de estudio. Los contenidos presentados fueron seleccionados en base al desarrollo de competencias ya previstas por la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Currículo Paulista (2019) – dando prioridad, en el contexto de la pandemia, a aquellas que tenían mayor relevancia, pertinencia, integración y viabilidad.

La adhesión a este modelo, de manera específica, en el que la estética televisiva se volvió fundamental para la adaptación de lo que se concebía como "clase" al formato remoto, implicó más que la mera transposición del tipo de trabajo pedagógico realizado en el aula. Al someter mediaciones didácticas y contenidos sistematizados al formato televisivo, se realiza el debido tratamiento para adaptarlos a los parámetros de la representación audiovisual, en su dimensión *ficcional* e *inmediata* (Cabot, 2012). Tales

parámetros implican que estándares exógenos a la clase sean tomados como referencia para el trabajo pedagógico orientado a la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las cuestiones vinculadas a la forma de mediación didáctica y al contenido de la enseñanza, antes mencionadas, se convierten en rehenes de las dinámicas televisivas y de su carácter artificial.

En este extracto, buscaremos discutir la forma en que esta dinámica se presenta en las videoclases producidas por CMSP, especialmente en lo que respecta a la dimensión de presentación y visualización de contenidos realizada por la mediación del profesor de estudio. Tomando como referencia la reconstrucción empírica de este material (Oevermann, 2009), que revela su dimensión estructural latente, nos basaremos en una interpretación teórico-crítica de la forma en que se efectiva la mediación pedagógica, consolidando una *didáctica de la (tele) clase*. Esto, a su vez, inviabiliza la experiencia formativa de los estudiantes al encaminarlos a adaptarse a estándares educativos y disciplinares orientados al consumo de lo siempre idéntico.

Consideraciones preliminares: enseñanza, didáctica y formación

Comencemos, por tanto, explorando brevemente el término *didáctica*. Si bien esto se refiere, en principio, a las formas y medios empleados en favor de la consolidación de los procesos de enseñanza en los más variados modelos de formación – considerando la etimología griega de la palabra, *thechné didaktiké*, que puede traducirse como *arte o técnica de enseñar* –, es necesario situarlo dentro de una cuestión más amplia, a saber, las finalidades atribuidas al acto de educar. La relación entre medios y fines, dentro de esta discusión, se vuelve fundamental para la interpretación de los significados atribuidos a la mediación de los procesos formativos en contextos determinados.

Algunos[61] momentos de la Historia de la Pedagogía son ilustrativos de esta afirmación. Podríamos mencionar, por ejemplo, los procesos que llevaron a la racionalización de la formación escolar. Cambi (1999) señala que, como momento importante para la configuración pedagógica de la escuela moderna, en el siglo XVI se

61 Sería aquí una intención grandiosa arriesgarse a un examen profundo y consistente de los diversos significados pedagógicos que ilustran la relación entre medios y fines en el campo epistemológico de la didáctica. Por ello, recurrimos a momentos y significados específicos que, dentro de los límites de este artículo, corroboran el punto central de nuestra discusión.

produjo un cambio significativo asociado a dicha racionalización. La instauración de sistemas escolares basados en la idea de una "educación común para todos", que rompe con el modelo unitario, trae nuevos itinerarios que marcan un giro pedagógico: cambian los propósitos de la educación, que de ahí en adelante viran hacia lo individuo abierto al cálculo racional de la acción:

> [...] los medios educativos están cambiando: toda la sociedad se anima con los lugares de formación, además de la familia y la iglesia, así como el taller [...]. La escuela ocupa un lugar cada vez más central, cada vez más orgánico y funcional para el desarrollo de la sociedad moderna: su ideología (de orden y productividad) y su sistema económico (creando figuras profesionales, habilidades que el sistema necesita). [...] con la Modernidad, nació la pedagogía como ciencia: como conocimiento de la formación humana que tiende a controlar racionalmente las complejas (e innumerables) variables que activan este proceso (Cambi, 1999, p. 199, nuestra traducción).

En este contexto, se produce una adaptación de la escuela burguesa a los propósitos de la racionalidad instrumental, que generalmente se establece desde la perspectiva de la "optimización". Uno de los pilares de sus ideas es la propuesta didáctica de Comenius62, que condensa aspectos de las pedagogías de los siglos XVI y XVII. Partiendo de la premisa de que los individuos tienen una aptitud innata para el conocimiento, Comenius traerá al escenario pedagógico la perspectiva de que la educación y la enseñanza son nada menos que principios organizadores de un proceso capaz de proporcionar la formación. Para ello es imprescindible la presencia de orden, disciplina, secuencia y homogeneización de los estudiantes, lo que debe plasmarse en un método "bien definido" aplicado por un "profesor bien preparado" (Hamilton, 2002).

---

62 Comenius es uno de los principales nombres asociados a la Pedagogía Moderna. Su "Didáctica Magna" es resultado de un trabajo iniciado en 1636, en un contexto marcado por las luchas entre católicos y protestantes durante la Guerra de los Treinta Años. La Didáctica Magna ocupa una posición central en el conjunto de las obras comenianas, relacionando sus concepciones asociadas a la formación humana y sus preceptos religiosos. Los fundamentos teológicos que guían su comprensión de la materia, asociados a los ideales educativos propuestos por los reformadores protestantes – en relación a la libertad y universalidad de la enseñanza – son elementos centrales involucrados en su concepción de didáctica (Gonçalves, 2016). Cambi (1999, p. 281) explica que sus ideales se refieren explícitamente a las posiciones utópicas de la época del Renacimiento, especialmente en lo que respecta a los ideales de justicia y pacificación universal, además de la reforma social, política e intelectual. Comenius toma esta idea y la expande hacia la pedagogía, afirmando la universalidad de la educación frente a las restricciones debidas a tradiciones e intereses de grupos y clases, y su centralidad en la vida del hombre y de la sociedad.

El tiempo escolar, dentro de esta propuesta, se optimiza a través del orden: la homogeneidad presupone una práctica docente "[...] en la que un profesor puede enseñar los mismos conocimientos, al mismo tiempo, siempre con el mismo método, y necesariamente acompañado de la misma texto" (Comenius, 2001, p. 28, nuestra traducción). El proceso de enseñanza debe estar modulado por una secuencia que distribuya el conocimiento en un tiempo y espacio determinado para hacerlo efectivo, tomando como supuesto el pensamiento inductivo baconiano que parte de particularidades para llegar a conclusiones más generales.

Las implicaciones de la propuesta de Comenius en el ámbito de la pedagogía impactan en el protagonismo de las mediaciones en el proceso de enseñanza: los contenidos quedan en un segundo plano y el docente es desplazado al papel de mero "ejecutor" de procedimientos que deben ser adecuados para un aprendizaje rápido y placentero – a diferencia de los métodos agotadores y abstractos que se convierten en "tortura para las mentes" (Cambi, 1999, p. 288, nuestra traducción). En la propuesta comeniana, la racionalidad instrumental puede verse como un trasfondo que hace eco en la racionalización de los procesos educativos. En otras palabras: "Es cierto que, según Comenius, la instrucción debe realizarse desde la perspectiva de la racionalidad técnica, a la luz del conocimiento científico para formar al hombre en cuanto hombre" (Hamilton, 2002, p. 134, nuestra traducción).

La asociación entre didáctica, mecanismos de integración y el imperativo económico se hace evidente en los fundamentos de la Pedagogía Moderna, comenzando a definir los fines atribuidos a la educación. De acuerdo con estos fines se eligen los medios de enseñanza más adecuados:

> Un proceso seguro y excelente para establecer, en todas las comunidades de cualquier reino, ciudad y aldea cristiana, escuelas tales que todos los jóvenes de ambos sexos, sin excepción, puedan ser capacitados en estudios, educados en buenos modales [...] instruidos en todo lo que concierne a la vida presente y futura, ahorrando tiempo y cansancio, con placer y solidez. [...] La proa y la popa de nuestra didáctica será investigar y descubrir el método según el cual los profesores enseñan menos y los alumnos aprenden más; en las escuelas debe haber menos ruido, menos aburrimiento, menos trabajo inútil, y, por el contrario, debe haber más reflexión, más atracción y avances más sólidos [...] Nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, es decir, un método universal para enseñar todo a todos. Y enseñar con tanta seguridad que sea imposible no conseguir buenos resultados. Y enseñar rápidamente, es decir, sin aburrimiento ni molestia alguna para alumnos y profesores [...] (Comenius, 2001, p. 6, nuestra traducción).

“Ahorro de tiempo y cansancio”; “método por el cual los docentes enseñan menos”; “trabajo menos inútil”; “un progreso más atractivo y más sólido”. Si bien el tratado de Comenius se extiende hacia el examen de su método didáctico, ya podemos vislumbrar en este apartado inicial, de manera explícita, la manera en que la racionalidad instrumental – a través del pragmatismo y la didáctica – resuena de manera profunda en el ámbito de lo que orienta las prácticas pedagógicas escolares dentro de la Pedagogía Moderna. Ahorrar tiempo, para que la escuela pueda adaptarse al ritmo del aparato económico y a la lógica del trabajo; la minimización del trabajo del docente, quien, de ahí en adelante, se somete al método en un proceso de deshumanización y heteronimia, como si éste pudiera resolver problemas de pedagogía de forma sencilla y amena; la idea de trabajo útil, asociada a la estructura lógico-formal de construcción del conocimiento; y la dirección hacia el progreso, rápido e inmune a los fracasos, una marcha que se toma con descuido, a costa de la experiencia entre individuos y contenidos, y que avanza por un camino supuestamente agradable y no aburrido.

La elección de los presupuestos de la didáctica comeniana como referencia ilustra la forma en que los fines y los medios, en el campo de la didáctica, se articulan de manera sólida. Sería un error ignorar que ésta, como campo del conocimiento pedagógico, interactúa con diferentes momentos y fenómenos históricos, ya que estos delimitan el papel sociocultural de la escuela, la formación y las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la mediación educativa no es estable, y no está a salvo de las contradicciones que enredan los movimientos históricos y delimitan los propósitos de la formación (Candau, 2017). Como articuladora de la lógica del “saber enseñar” y de la lógica de los “modos de aprender”, la didáctica se convierte así en “[...] la base de la organización social de la enseñanza para el desarrollo humano. No se separa de elementos socioculturales, éticos, estéticos, comunicacionales, mediáticos” (Libâneo, 2015, p. 122).

Es en este sentido que Gruschka (2008) indica que la didáctica escolar moderna, tal como la plantea Comenius, es un reflejo de los procesos de subsunción de la educación a la economía, que resuena amplia y fuertemente en el campo de la educación actual. Si bien la mercantilización de la práctica pedagógica se va vinculando gradualmente a los parámetros de la industria cultural – hecho que se hace visible en los objetivos y lemas impresos en los productos educativos, en la heteronimia de las instituciones, profesores y estudiantes, y en innumerables programas de reforma de los

sistemas educativos –, lo entendido como "didáctico" se separa de una verdadera intención formativa, pasando a formar parte del ámbito del "saber hacer" centrado en la lógica del mercado.

La subsunción de la educación a la racionalidad instrumental define los propósitos de la formación e influye en los procesos más íntimos del trato pedagógico, que luego quedan delimitados por su valor de cambio, ya que la escuela se pone al servicio del mercado. Esto ya se evidencia en la lógica de las competencias – que valora la formación de personas capacitadas para alcanzar objetivos propuestos por terceros, a través de fórmulas aplicadas que apuntan a graduar las materias por etapas – y también en el protagonismo de los medios didácticos en las prácticas escolares. La promesa de la pedagogía de valorar la curiosidad natural de los jóvenes y conducirlos al intercambio más libre entre ellos y el mundo, de la manera más amplia posible, fue rota por la escuela burguesa moderna (Gruschka, 2014).

El mismo autor explica que la didáctica se encarga de representar lo que se debe enseñar y los nuevos conocimientos a adquirir, para que los estudiantes entren en contacto con ellos a través de una experiencia formativa. En una lectura adorniana, esta concepción de la experiencia permea el ámbito de la Formación que califica a la *Bildung*, para la cual la experiencia con los contenidos se vuelve fundamental (Adorno, 2010). La capacidad de realizar experiencias está ligada a la producción de la verdadera conciencia, un movimiento que guía a los sujetos hacia la autonomía, que los aleja del estado de minoridad, tal como lo define Kant, y, por ello, salvaguardaría un estado potencialmente emancipador.

La escuela, en su intención de promover la formación, debe guiarse por el rechazo a que los contenidos formales sean meramente absorbidos, de manera pragmática e instrumental. El aprendizaje, en sentido dilucidado, se entiende como el resultado de una experiencia profunda con los contenidos – una experiencia mediada por la continuidad y la temporalidad que se vuelven esenciales para la Formación (Adorno, 2010): mientras que la continuidad garantiza que los contenidos culturales permanezcan presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la temporalidad atesta el vínculo histórico y temporal entre dichos contenidos.

La didáctica, en un contexto de racionalización de los procesos educativos, se requiere cuando el acceso directo e inmediato a un determinado objeto de conocimiento falló. Sería capaz de hacerlo elemental, preparar, mediatizar, para facilitar el aprendizaje. Con ello, "la didáctica como tercer miembro interviniente de la mediación

entre objeto y sujeto asumió un extraordinario deber de liderazgo" (Gruschka, 2011, p. 151, nuestra traducción). Esto significa que la relación enseñanza-aprendizaje, a través de la mediación del docente, se racionaliza mediante la inserción de la didáctica – y los respectivos materiales que se avalan – como una nueva forma económica de mediación, vinculada a una finalidad instrumental. En este caso, la mediación didáctica supone la facilitación – y la consiguiente falsificación – de los contenidos:

> [...] la forma de comunicación sobrepone el receptor. [...] La experiencia con objetos es reemplazada por la información solicitada. Para ello es necesario formular anuncios indelebles; la información en realidad se convierte en vehículo para anuncios. Así, el contenido de Formación y Ciencia cambia bajo los imperativos del consumo. El contenido de la oferta y la demanda se convierte progresivamente en mercancía. [...] Adaptando sus contenidos y formas de trabajo a la industria cultural, la escuela puede, en esta sociedad, hacerla triunfar [...] (Gruschka, 2008, p. 177, nuestra traducción).

"Aprender a través de un condimento más sabroso" (Gruschka, 2008, p. 180, nuestra traducción) es la definición del autor de lo que es central en la didáctica actual: los medios. En detrimento de una experiencia auténtica con los contenidos, o de la finalidad de orientar a los sujetos hacia la formación, hay una relación funcional donde la apropiación, de hecho, queda de lado en favor de la mediación como representación para ser consumida. La rapidez y el agrado, como ya propuso Comenius, reemplazan la materialidad del conocimiento. Además, en lo que respecta a la industria cultural y su asimilación en la actuación docente, existe la subordinación de la mediación de los procesos de formación a lo inmediato y al imperativo del mercado. De esta manera, se legitima la cosificación de los sujetos frente a las mercancías culturales, que se convierten en objetos para ser consumidos en el contexto educativo bajo la apariencia de una mediación que ostenta una supuesta neutralidad.

En las contingencias culturales actuales, en las que tales objetos permean los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma de imágenes digitales, dispositivos audiovisuales híbridos, nanotecnologías y todo tipo de dispositivos multipantalla presentes en los ámbitos público y privado, los más diversos modelos de enseñanza se convierten en expresión de la racionalidad instrumental y del capital en el sector educativo. Como señalan Lastória y Campos (2020), la absorción de tales bienes en este contexto caracteriza una especie de automatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, "[...] para el capitalismo de alta tecnología, el aprendizaje realizado

por máquinas sería ser menos propensos a errores humanos y más capaces de automatizar la innovación permanente en el proceso de producción" (p. 4/16, nuestra traducción).

En general, las investigaciones en el área encuentran que tales innovaciones, que deberían servir a la experiencia formativa y a la formación de la conciencia crítica, van en la dirección opuesta. Según las conclusiones de Barroso (2004), el significado hegemónico del uso de tecnologías y recursos audiovisuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje apunta a la primacía del aparato instrumentado, entendido como un fin en sí mismo – un *a priori* de las relaciones pedagógicas, de la mediación didáctica y de la comunicación/interacción entre profesor y alumno. Este uso provoca un cambio que se centra en un tipo de aprendizaje que se produce por la interacción entre el estudiante y el material didáctico digitalizado, y no por la propia experiencia que orienta a los sujetos hacia la formación y la autonomía.

Este cambio se hizo más evidente en el contexto de la pandemia de covid-19, durante el cual la idea de "mediación didáctica" quedó rehén de los límites y posibilidades de los medios digitales y/o audiovisuales elegidos como base de los procesos de enseñanza y aprendizaje para tener asegurada su continuidad. Si bien la adhesión a modelos de enseñanza remota de emergencia puede caracterizarse como un fenómeno excepcional en el ámbito educativo, su organización no debe entenderse como un proceso aislado, ni sin precedentes desde el punto de vista de la racionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como proceso social y culturalmente determinado por la estructura y organización de la sociedad administrada, este modelo es el resultado de las relaciones sociales, materiales e históricas contradictorias que han permeado el campo de la educación desde mucho antes de la pandemia. En este sentido, la mediatización de las relaciones pedagógicas y didácticas que emergen de este modelo constituye parte de una estructura socio-histórica constitutiva del campo de la educación.

Considerando las particularidades de la materialidad de las mediaciones elegidas en diferentes contextos – una vez que la organización de la enseñanza remota de emergencia, en Brasil, no ocurrió de manera homogénea y estandarizada – buscaremos, a continuación, interpretar críticamente la forma en que la relación entre medios y fines está presente en la didáctica fue efectuada en el material producido por la Red de Educación del Estado de São Paulo durante la pandemia.

Lo que se gana, lo que se pierde: la didáctica de la (tele) clase

De entrada, es importante destacar que el modelo ERE operacionalizado en el Estado de São Paulo tuvo como principal estrategia la transmisión de clases a través de televisión abierta. Este material fue producido por la plataforma Centro de Medios Educativos SP, creada en marzo de 202063 como organismo responsable de la elaboración y difusión de este material. Las videoclases también estuvieron disponibles en la plataforma de *streaming YouTube*, donde se pudieron ver de forma asincrónica.

Como se establece en el documento rector de la propuesta (Seduc, 2020), las videoclases deberían visualizarse de forma supuestamente interactiva, algo que sería posible mediante la sincronización entre el uso de la aplicación del teléfono celular por parte de profesores y estudiantes y la visualización de las videoclases transmitidos diariamente, a una hora prevista, a través de un canal abierto: "[...] los estudiantes pueden interactuar en todo momento, a través de mensajes de chat con sus clases y profesores, respondiendo dudas y ayudándose unos a otros" (Seduc, 2020, pág. 17, nuestra traducción). En este sentido, se refrenda la recomendación de que los docentes de la red también vean videoclases. Además de ser coparticipantes del proceso de interacción que se da en el chat, los docentes deben utilizar las videoclases en conjunto con el trabajo pedagógico que realizan con sus estudiantes (Seduc, 2020, p. 19). "Trabajo pedagógico" que, según los lineamientos de esta Secretaría, consiste en el envío de guiones de actividades digitalizados vía *WhatsApp*, con el objetivo de desarrollar las habilidades exploradas durante las videoclases del CMSP. De esta forma, se entiende que estos se convierten en el principal referente docente en este modelo de ERE.

La mediación de los contenidos, por tanto, la llevan a cabo, *a priori*, los profesores de estudio: uno o dos profesores encargados de impartir videoclases a gran escala e interactuar con alumnos y profesores vía chat, convirtiéndose en portavoces de la red. Respecto a esta interacción, cabe destacar que su ocurrencia se establece de

63 Si bien la creación del Centro de Medios Educativos SP se produjo en el contexto de pandemia, su idealización ya está prevista en los documentos de Planificación Estratégica 2019-2022 de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, documentos que tienen como uno de sus objetivos lanzar propuestas para promover un salto cualitativo en la enseñanza en busca de resultados que permitan a esta Red estar entre las más avanzadas del mundo hasta 2030.

acuerdo con los estándares del soporte audiovisual elegido para transmitir las clases. La estética televisiva, tomada como referente para la construcción de la estructura espacio-temporal de las videoclases (Peres, 2024), modula el tipo de interacción que se puede establecer dentro de su circuito.

Es importante destacar que la adaptación de la clase a la estética televisiva provoca inevitablemente un tipo de desplazamiento, que concierne no sólo a la consecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito privado. Cuando se los somete a las exigencias del tipo de producción televisiva, adquieren una apariencia propia que, en términos de Adorno (1992), favorece la estandarización y la integración de elementos divergentes. La televisión, en términos generales, presenta a su espectador imágenes ilusorias de una vida alegre y triunfante, en detrimento de una realidad llena de dolor y sufrimiento. En consecuencia, "el consumidor tiende a no experimentar la imagen por sí mismo, como algo en sí mismo, a lo que debe atención, concentración, esfuerzo y comprensión. [...] la imagen debe dar brillo a tu gris vida cotidiana" (p. 349, nuestra traducción).

De esta manera, la realidad comienza a ser experimentada a través de imágenes tan ilusorias, que dan sentido a la materialidad de la vida cotidiana. Como destaca Adorno (1992), la contrapartida de esta inversión es la producción de conciencias debilitadas, incapaces de reconocer los límites entre realidad e imagen, ya que la segunda es tomada como una porción de la primera, como un accesorio del cual no se pueden diferenciar: son absorbidos, y no contemplados ni experimentados, convirtiéndose en modelos de comportamiento que corresponden a la gravitación del sistema total hacia la voluntad de sus controladores. De esta manera, la televisión llega a ser capaz de producir un "[...] *sucedáneo* de una inmediatez social prohibida a los hombres" (p. 350, nuestra traducción).

Como sucedáneo, las imágenes televisivas se vuelven capaces de falsificar la realidad en favor de la producción de una falsa conciencia que, como explica Cabot (2016), se construye a partir de la absorción de fuentes de la industria cultural, de los modelos y estereotipos que alimentan el deseo y el recuerdo del placer narcisista. Aquí tenemos el contenido latente de tales imágenes, que es aprehendido como parte de la gramática televisiva, lo que constituye su gran éxito. La "voluntad del público", en términos del mismo autor, se forma a través de este mecanismo instintivo de gratificación, que se interioriza a favor de la formación de los espectadores. Se crea así una ficción que no parece ficción y que se erige como primer referente de la realidad.

Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados a través de la televisión, Cabot (2012) afirma que existe una lucha desigual: "[...] la televisión y otros medios audiovisuales, las nuevas tecnologías en general, contra las pizarras, cuadernos y libros del siglo XIX" (pág. 11). En una lectura relacionada, Dufour (2005, p. 142) sostiene que el modelo educativo que prevalece hoy, frente a un supuesto "arcaísmo" educativo, se ha entregado a la llamada "revolución audiovisual", de modo que lo que viene a ser considerado funcional para que la escuela no se quede estancada en el pasado es la adhesión al modelo de los *talkshows* televisados, en el que el maestro que empuja a los estudiantes a realizar la tarea crítica es visto como el enemigo, y la disimetría entre el conocimiento del maestro y el conocimiento de los estudiantes se entiende como violencia. En este sentido, el giro al que nos referimos anteriormente atañe a la dimensión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se abdica en favor de la adaptación a un modelo de producción de imágenes orientado a la adaptación y el conformismo.

La adhesión a este modelo implica tratar la clase de manera que se convierta en un sucedáneo de la experiencia característica del espacio escolar. Este tratamiento, en el caso de las videoclases del CMSP, toma la forma de comunicación que se establece entre los profesores de estudio, los estudiantes y los profesores de la red como expresión de la adaptación comunicativa a los estándares de los *talkshows* televisados. A diferencia de una clase, en la que hay un interlocutor que puede ser visto, oído y que ejerce su rol social de estudiante de forma definida, el destinatario, en la clase televisada, constituye un sujeto indeterminado. Este, que conformará la audiencia, engloba un público compuesto por estudiantes, docentes, familiares y otros interesados – al fin y al cabo, es un programa "libre para todos los públicos", como se afirma al inicio del material. La adecuación discursiva en cuestión implica que el profesor de estudio ajuste la forma del discurso habitual en el aula a la forma del discurso típico del género televisivo. Para ello, se basa en un guión genérico que, junto con el tono adoptado en sus discursos, produce una atmósfera que remite al entretenimiento.

En cuanto a la interacción64 entre estudiantes, profesores y chat, sólo una parte de los mensajes son leídos por los profesores del estudio en momentos predeterminados

64 La interpretación de la interacción realizada vía chat se realizó a partir de la interpretación hermenéutico-crítica de las videoclases. Por lo tanto, tuvimos acceso a la forma en que los mensajes enviados vía chat fueron recibidos, leídos y respondidos por el profesor del estudio en el momento del video clase. Aunque no tenemos acceso a todos los mensajes enviados a través

para que se produzca esta supuesta interacción. Dichos mensajes, en algunas situaciones, se utilizan de forma retórica para que el docente pueda seguir presentando el contenido de forma monológica y estandarizada; en otros, se utilizan en favor de un tipo de comunicación típicamente televisivo, a través de diálogos que van más allá de la dimensión pedagógica de la mediación de contenidos. Así que veamos:

> Ah, e o pessoal falando oi no chat! E já tão pedindo beijo! A galera da escola Camilo Castelo Branco, a galera do quinto ano A, todo mundo participando! Ah, o pessoal da escola Ana Pontes, quinto ano C, todo mundo disponível! O pessoal, os alunos da Escola Antônio Branco, quinto ano A, Professor Reducino de Oliveira, quinto ano A, hahaha, muito bom, gente! Continuem!
>
> [...] e aí, tá todo mundo de quarentena, todo mundo preso em casa, e aí, que que já rolou de bacana por aí? Contem pra mim aí no chat, eu quero ver. Ó, tem gente falando festa, aula virtual, muito bem. Quê mais? Sessão de cinema[...]

A diferencia de una clase presencial, en las videoclases existe un impulso para que el profesor de estudio se comporte como un animador que debe interactuar con su público de forma estimulante, enviando besos y abrazos a los espectadores y emulando una interacción dialógica – considerando la fusión entre la clase presentada y la dimensión masiva de la organización televisiva.

La simulación de la interacción dialógica se convierte en un artificio, ya que el profesor de estudio debe forjar una interacción que, por la mediación audiovisual, no sucederá. No hay tiempo para responder a cada alumno, ni siquiera para leer atentamente cada mensaje enviado. Si el profesor del estudio optara por no hacer preguntas retóricas y realmente se centrara en las respuestas de los estudiantes, el significado de la clase y las declaraciones de este profesor no serían el mismo. En la videoclase, debido a los estándares visuales que la configuran, no es posible que el profesor de estudio establezca una relación dialógica con los estudiantes.

Esto muestra un ejemplo de que la forma de comunicación es sobrepuesta al receptor, en términos de Gruschka (2008). Si bien la estructura del chat no permite una interacción orgánica entre el profesor de estudio y sus interlocutores, se falsea la dimensión dialógica y, en consecuencia, el carácter espontáneo de la relación entre

---

del chat, el alcance del análisis interpretativo realizado en este extracto se refiere a la forma en que el profesor de estudio, responsable de presentar las videoclases a gran escala, interactúa con sus interlocutores.

profesor y alumno en el aula. Es cierto que la pérdida sistemática de espontaneidad, como explica Cabot (2012), afecta a los individuos de una organización cultural más amplia restringida por la industria cultural, lo que les impide establecer vínculos orgánicos con los productos debido a su carácter idéntico. En el caso de las videoclases, la pérdida de espontaneidad implica la falsificación de la dimensión formativa y el bloqueo de la relación entre sujeto y objeto.

Tal relación, a su vez, encontraría una posibilidad de realización en la mediación didáctica dialógica. Al abrir espacio para que los individuos en proceso de formación se comporten como sujetos de una interacción genuina y espontánea, existe la posibilidad de ejercer una auto reflexión crítica, una imaginación y una conciencia que no se ajustan a la adaptación y se orientan hacia la experiencia y la autonomía de pensamiento frente a lo que se ve (Adorno, 1995). La dialogicidad implicaría la posibilidad de fomentar la reflexión no idéntica y el inconformismo, señalando el camino y dando espacio para que los individuos lleven a cabo sus propias experiencias de pensamiento. Resulta que, al subsumirse bajo el imperativo del modelo televisivo, es absorbido por la mediación incisiva y totalitaria de la producción televisiva, que impide cualquier posibilidad de diferenciación y produce el disciplinamiento de los sujetos hacia el consumo.

La dimensión audiovisual televisiva es, en este sentido, una proyección de una relación pedagógica que podría pasar por otras mediaciones, dependiendo del soporte elegido para la impartición de las clases, que podrían, en mayor o menor medida, desembocar en formas orgánicas de comunicación resultantes de la escucha y el diálogo mediado en torno al contenido presentado. También se podría considerar un posible diseño que valorara la organización del trabajo pedagógico a menor escala, a través del cual los docentes de la red prepararían e impartirían clases para grupos más pequeños de estudiantes. Sin embargo, la mediación del soporte televisivo impone un tipo de interacción pedagógica que es delimitada y restringida por el medio, exigiendo del profesor de estudio una actuación artificial adecuada a los estándares de este soporte. Si, como señaló Dufour (2005), la adhesión al modelo del *talk show* televisivo se convierte en una referencia a la adaptación de la escuela a la dinámica de la visualidad, la mediación didáctica operada por el profesor de estudio debe guiarse por estos principios: mantenimiento del espectáculo; entretener al público de forma divertida; utilizar recursos comunicativos retóricos.

Éstos, por su naturaleza, se ubican en un universo antitético a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que exigen tanto del docente como del estudiante un

compromiso efectivo con la comprensión. Este compromiso implica una reflexión educativa sobre los hechos del mundo, mediada de manera didáctica, que es el objetivo de la forma pedagógica de la clase (Gruschka, 2014). El entretenimiento, por otro lado, priva al espectador de su capacidad de concentrarse, prestar atención y hacer el esfuerzo necesario para comprender el contenido, ya que se trata de captar la conciencia de los espectadores. Con un pretexto supuestamente educativo, en el caso del material analizado se aprecia una estrategia mediática capaz de disimular el carácter comercial atribuido a las videoclases, que, en el límite, pueden entenderse como una producción en serie ajustada a los parámetros de la industria cultural.

Cabe destacar que un desarrollo relevante del tipo de interacción pedagógica que se establece entre los docentes de estudio, los estudiantes y los profesores que participan en la videoclase, de acuerdo con el modelo televisivo, es la disputa por la atención que se realiza vía chat. Esta disputa se caracteriza por la necesidad de realizar comentarios que se destaquen de los demás, para que luego sean leídos por el docente del estudio. Entre la multitud de participantes en la videoclase, es necesario llamar la atención sobre sí mismo – o, en términos de Türcke (2010), "hacer publicidad de sí mismo se convierte en un imperativo de auto conservación" (p. 37, nuestra traducción) y, en este caso, un imperativo de existencia en el escenario pedagógico. Si "ser es ser percibido" (2010, p. 39, nuestra traducción), es necesario librar la batalla por el reconocimiento a través del chat, ya sea respondiendo a preguntas retóricas desde el profesor de estudio, o enviando mensajes con contenidos que vayan más allá del contexto de lo que se discute.

Sin desconsiderar las especificidades de cada una de las áreas y componentes curriculares que componen la matriz operada en el Estado de São Paulo, se observa que existe un cierto estándar en la conducción de los contenidos, y esto difícilmente no es seguido. Este patrón está delimitado, en cierta medida, por el control – o, en otros términos, por una especie de *directividad mandatoria* ejercida por el profesor de estudio, como exigencia de la estética televisiva que conforma a las videoclases, imponiendo la artificialidad como elemento que implica un tratamiento estético del contenido tratado.

El control ejercido por el profesor de estudio es resultado de la propia forma televisiva, guiada por sus propios estándares. El guión, por ejemplo, como proceso de construcción de esquemas normativos rígidos que guían la producción de la escena o del material audiovisual (Adorno, 1994), se convierte en el estándar rector para la mediación de contenidos. Este patrón se manifiesta en la apropiación de la supuesta

interacción con los interlocutores para que los contenidos se presenten de forma monopolizada. Observemos pues el siguiente ejemplo, extraído de una videoclase de Matemáticas para 5º de la Educación Primaria, que aborda el tema "fracciones":

> [...] o que é que tem numa festa de pijama? O que tem de legal numa festa do pijama? Fala aí! Fala para mim o que tem de legal numa festa do pijama. Música? Comida? Tem pipoca? Tô olhando o chat, hein, pessoal? Vocês estão falando... Tem filme? Olha, a grande maioria só falando de comida, hein? Comida? [...] Mas vamos ao que interessa. Eu vou falar de música. Resolvi que vou falar de música agora. É disso que eu vou falar. Não vou falar de comida. Deixo pra falar de comida um outro dia. Hoje eu vou falar de música. Só que é vocês que vão escolher. Então, vamos comigo. Qual é o gênero musical que vocês curtem? Agora é a hora da votação. Então vamos lá. Diz aí qual é o gênero musical que a gente gosta de ouvir. O quê? Uma votação pra tocar na nossa festa do pijama, qual é o gênero musical? Ah, tem gente falando pop. Tem gente falando sertanejo, hip hop. Olha, BTS! Olha, música clássica! Adorei! Música clássica? Forró? E eu peguei o quê, né? A maioria. E chegamos nessas duas opções. Funk e K-pop. É disso que a gente vai falar. Agora é a hora da votação.[65] [...] (nuestro destaque).

Aunque la videoclase en cuestión aborda el contenido de las fracciones, este tema se trata utilizando el mote "fiesta de pijamas". Esto se toma como punto de partida – o, dicho de otro modo, como un recurso didáctico supuestamente lúdico, adecuado a la lógica del entretenimiento, y por ello llama la atención de los espectadores – para que el profesor de estudio profundice en la presentación de este contenido. Desde el principio se intenta interactuar con los interlocutores, empezando por la pregunta *"¿qué pasa en una fiesta de pijamas?"*. En el chat esta pregunta se responde de diferentes formas, respondiendo la mayoría del público "comida". En lugar de tomar esta respuesta como objeto de discusión, la profesora de estudio la deja de lado en favor de su propia decisión arbitraria, que revela el control que ejerce: *"Decidí que voy a hablar de música ahora. De eso es de lo que voy a hablar"*.

A continuación, se propone que el público vote su género musical favorito. Se mencionan varios géneros – desde el pop hasta la música clásica – y, de nuevo, el profesor de estudio hace una selección que, aparentemente, está preestablecida: una

65 Disponível em: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama (youtube.com) acesso em 15/01/2024.

supuesta “mayoría” (aunque no fueron mencionados en los mensajes leídos por el profesor de estudio) opta por los géneros *Funk* y *K-pop*.

Este extracto nos dirige a algunas discusiones. El primero de ellos, siguiendo la línea de nuestro argumento, se refiere a la manera ejemplar en que se construye la didáctica de las videoclases para dirigir imperativamente el proceso pedagógico. Sin embargo, no se trata de una directividad pedagógica en sentido estricto, como la caracterizan autores como Becker (1994) y Saviani (2009), quienes destacan la clara distinción entre los roles sociales del profesor y del alumno y la centralidad de la figura del maestro como “artífice” central en la mediación de contenidos. En este caso, la escucha está oculta, ya que esto implicaría una desmovilización de la organización televisiva – que, en términos de Adorno (1994), es absoluta, no dejando espacio abierto para un tipo de interacción orgánica y dialógica, ni siquiera para el desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica de los sujetos. Es en este sentido que “[...] cuanto más completo es el mundo en su apariencia, menos superable es su apariencia como ideología” (p. 233, nuestra traducción).

En la videoclase, a pesar de la supuesta interacción con el público en el chat, las respuestas de los estudiantes son ignoradas en favor de un enfoque didáctico ya pre formateado, moldeado dentro de los límites de la construcción televisada de las interacciones pedagógicas. Se realiza una simulación de las respuestas dadas a los estudiantes. En esta simulación existe el carácter artificial de escenificar la mediación de contenidos.

Sin embargo, la profesora de estudio necesita que los espectadores crean que son escuchados, ya que su actuación está modulada por el engaño al que está subsumido el público. La mediación en el escenario pedagógico televisivo, por su parte, implica la acción de engañar a los interlocutores. No se puede ignorar que se trata de un recurso muy utilizado en la acción comunicativa de los presentadores de televisión: ahí radica el pseudo realismo, tal como nos lo presenta Adorno (1991). En este caso, el disimulo reside en el esfuerzo por simular relaciones pedagógicas de forma realista, artificial y armoniosa, en un intento de reforzar la credibilidad del profesor de estudio para que pueda seguir ejerciendo, de acuerdo con la lógica de la televisión, el control sobre la presentación de contenidos.

Aún en este extracto, queda claro que la actuación del profesor de estudio como *entertainer* conduce a un cierto tipo de tratamiento de los contenidos que, en definitiva, engendra una obstrucción de la mediación en favor de la manipulación de elementos

que no son significativos para la formación. En este caso, el propio mote de la *"fiesta de pijamas"* se vuelve ejemplar: se intenta enseñar el contenido a partir de la lógica de la diversión operada por la profesora de estudio, quien, vestida en pijamas, actúa enfáticamente a favor de la creación de una escena espectacular. Vale la pena señalar que el desarrollo del artificio de la fiesta de pijamas, que poco tiene que ver con las matemáticas, marca al comienzo de la videoclase, y el tema "fracciones" comenzará a abordarse alrededor de los diez minutos. Considerando que la clase en cuestión tiene una duración de veinticinco minutos y veinte segundos, existe un tiempo reducido para la presentación y discusión del contenido propiamente dicho.

En cuanto a la temporalidad de la formación dentro de este modelo ERE, queda claro que hay más tiempo dedicado a la dinámica del entretenimiento que a la mediación de contenidos en sí. Es cierto que la enseñanza remota, en general, implicó una compresión del tiempo destinado a la formación y a las clases escolares, demanda resultante de la mediación de cámaras, plataformas y pantallas, que tienen su propia temporalidad. Como cierta vez postuló Walter Benjamin, la imposición de esta temporalidad implica una transformación de la experiencia de los sujetos, quienes comienzan a adaptar su ritmo de vida al tiempo del aparato. Según Cabot (2012), tal experiencia, hoy en día, se vuelve difusa frente a éstas: "Si en tiempos no muy remotos la experiencia de la realidad estaba necesariamente ligada a la tangibilidad, esta conexión es más que dudosa en el nuevo mundo que tiene en la pantalla su sitio de realización (p. 34)".

Esto se debe a que la temporalidad de las pantallas, en su dinámica acelerada, contradice la experiencia de los intercambios simbólicos y materiales con la realidad, que tiene su propio ritmo. El orden de las emergencias implica el culto a los medios y el olvido de los fines, en términos de Matos (2015), embotando este ritmo en favor de la celeridad y la presentificación que alimentan el mercado: un "[...] tiempo que se comprime en el deseo de consumo ilimitado", ya que "[...] la lógica del mercado y la rentabilidad de corto plazo pasa a abarcar todas las dimensiones del tiempo" (p. 257, nuestra traducción). Los procesos formativos, por otra parte, carecen de una temporalidad larga, que permita el ejercicio del pensamiento y la experiencia mediada con los objetos.

La temporalidad televisiva, que se impone al modelo de educación mostrado a gran escala, está guiada por cortes sucesivos, que modulan una experiencia fragmentada, y por la lógica del espectáculo, que proporciona al espectador lo que

desea. Esta conjunción, al resultar decisiva para la mediación de contenidos, imposibilita su abordaje en favor de la comprensión y la formación. En consecuencia, la representación del conocimiento a través de la didáctica, en términos de Gruschka (2014), se optimiza a favor del medio, convirtiéndose en un arquetipo de la didáctica escolar moderna orientada a la racionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de su subsunción en el aparato televisivo. Es decir, una forma económica de mediación ligada a una finalidad instrumental, que obstaculiza la mediación de contenidos en favor de la manipulación de elementos que no son significativos para la formación.

Ante esta interpretación – que, en los límites de este extracto, presentó algunos elementos que permiten construir una caracterización crítica de la forma en que se realiza la mediación didáctica de contenidos en el modelo ERE implementado en el Estado de São Paulo –, resulta posible inferir que la imposición de estándares audiovisuales televisivos empuja al proceso educativo a adaptarse a los parámetros de la industria cultural. Al acomodar la experiencia formativa al ritmo y dinámica del sistema televisivo, se evita que los sujetos no se identifiquen con el engaño producido dentro de este sistema. En este sentido, los medios en cuestión parecen señalar que los fines de la formación en este modelo de ERE son, fundamentalmente, la adaptación y la conformidad.

Consideraciones Finales

Si los propósitos del proceso de formación remota operado en el Estado de São Paulo durante la pandemia están en línea con la adaptación de los sujetos a un panorama cultural en el que la identidad tiene un lugar cautivo, se concluye que la adhesión al aparato televisivo como principal referencia para el acceso a los procesos de enseñanza y aprendizaje es bastante coherente. Como modelo socializador, la televisión provoca la perversión de la formación, en términos de Adorno (1994), ya que su voz pertenece al espíritu objetivo de una época en la que los intercambios de mercado tienden a reemplazar la experiencia entre los sujetos y la realidad. Si el sujeto crítico no es apto para este intercambio, es fundamental elegir medios educativos que lo adapten y orienten hacia el consentimiento a este modelo social.

A pesar de que la enseñanza remota de emergencia puede leerse como un fenómeno sin precedentes en el campo de la educación, en general, las contradicciones

que la envuelven son parte de una determinada estructura histórica que la precede y que atañen a la relación entre enseñanza/aprendizaje a un panorama político, cultural y social en el que la racionalidad instrumental y la industria cultural son referentes para la construcción de propuestas formativas. En este sentido, las videoclases producidas por la CMSP se imponen a la formación como razón instrumental, operando como ideología, es decir, como mentira manifiesta infiltrada en los procesos más íntimos del hacer pedagógico – independientemente de los avances que, contradictoriamente, asegura y promueve en el ámbito del acceso a contenidos formativos en tiempos de aislamiento social. Al adaptarse a las condiciones concretas en favor del pseudo realismo que manifiesta la audiovisualidad actual, los sujetos se reducen a la masa y se conforman a esta mentira. Rodeados de mensajes audiovisuales que, en la mayoría de los casos, promueven la persuasión emocional a favor del producto, se hace difícil distinguir entre distintos tipos de ficción según su mayor o menor racionalidad (Cabot, 2012, p. 27).

La dimensión de la mediación didáctica en las clases televisadas, como parte de estos procesos íntimos que configuran del proceso pedagógico, está guiada por esta prerrogativa. En el presente caso, esta dimensión caracteriza algo de lo que resume Gruschka (2014): "[...] lo que estos medios y métodos aportan en su mediación es, sobre todo, ellos mismos, como si su simple oferta de compra ya fuera una eficiente mediación pedagógica" (p. 277, nuestra traducción). Al ofrecer a los espectadores un tipo de mediación estandarizada, artificial, guionizada y superficial, que tiene como razón de ser el entretenimiento y la diversión, se produce la entrega de información y conocimientos aparentes y operativos, que, en este contexto, no requieren que los estudiantes una comprensión completa de lo que se transmite. Por tanto, la materialidad del conocimiento sólo se adquiere de manera funcional, sin que se consolide la experiencia mediada entre sujeto y objeto – de acuerdo con los moldes de la didáctica moderna, que valora la subsunción de los fines a los medios.

Bibliografía

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. How to look at television. In: ADORNO, T.W. *The Culture Industry: selected essays on mass culture*. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

ADORNO, T.W. *Televisão, consciência e indústria cultural*.

ADORNO, T.W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologia e educação: trabalho e formação docente*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 89, p. 1181-1201, set/dez. 2004

BECKER, F. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CABOT RAMIS, M. *"Cultura digital de masas" y "nueva educación"*. Impulso, Piracicaba • 23(57), 19-28, maio.set. 2013 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767 DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767 v.23, n. 57, p. 19-28.

Cabot, M. *Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión: aspectos de la crítica de la cultura de masas de Theodor W. Adorno*. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721

Cabot, M. (2017). *Carácter semiformativo de los medios audiovisuales. las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión*. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, *72*(274), 1157–1174. https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.005

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, V.M. *A didática hoje: reinventando caminhos*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, p. 329-348, mai./jun. 2017.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUFOUR, D.R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

GRUSCHKA, A. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia*. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. Teoria Crítica: escritos sobre educação. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

_____. *Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula*. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

HAMILTON, David. *A trajetória de uma pesquisa: sobre as origens dos termos classe e curriculum*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 6/1992, p. 33- 52, 1992.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

LASTÓRIA, L.A.C.N.; CAMPOS, L.F.A.A. *Semiformação e inteligência artificial no ensino*. Pró-posições (Unicamp), v. 31, p. 1-18, 2020.

LIBÂNEO, J.C. *O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores*. In: LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 2015.

MATOS, O. *O mal-estar na contemporaneidade: performance e tempo*.

NÓVOA, A; ALVIM, B. *A pandemia da COVID-19 e o futuro da Educação*. Revista Com Censo, v.7, número 3, agosto de 2020.

PERES, H.C. *Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP*. Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEDUC/Undime SP**.** *Currículo Paulista*, São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

TÜRCKE, C. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010b.

- ***Conclusiones: contribuiciones de la estancia en la Universitat de les Illes Balears/UIB a la investigación en Brasil***

Considerando las actividades realizadas durante el período de estancia en la *Universitat de les Illes Balears*, que implicaron un perfeccionamiento de los análisis de material empírico ya realizados en Brasil y una ampliación de los diálogos epistemológico-metodológicos en torno al tipo de interpretación crítica de las piezas audiovisuales realizados en España, se puede concluir que las contribuciones a la investigación principal se presentaron de forma distinta en estos dos campos.

En lo que respecta al campo epistemológico-metodológico, se entiende que el aporte central se refiere al perfeccionamiento de los procedimientos de análisis operados desde la metodología de la Hermenéutica Objetiva. Sin desconocer las especificidades del campo del análisis cinematográfico, tal como se presentan en la primera sección de este informe, se entiende que éste, dentro de sus límites, puede mejorar la tarea de reconstruir los significados latentes del objeto analizado, en la medida en que proporciona subsidios que permiten buscar dichos significados en su organización estética. Mientras tal ordenamiento se desmoviliza a partir de un movimiento de descomposición de imagen y sonido, la dimensión latente del objeto puede llegar a ser observada de manera juiciosa, al realizarse una interpretación crítica y certera del objeto en cuestión, siendo esta uno de los supuestos fundamentales del trabajo con la metodología de la Hermenéutica Objetiva.

En la dimensión de consolidación de análisis empíricos ya realizados en Brasil, obtuvimos un avance, sobre todo, teórico-analítico – que puede observarse en los artículos producidos a partir de las categorías interpretativas de nuestra investigación. A partir de las discusiones sobre estas categorías con el supervisor, fue posible profundizar los análisis a partir de los aportes teórico-críticos de los filósofos Walter Benjamin y Theodor W. Adorno, y también de las producciones teóricas del supervisor, quien toma estos filósofos como referencia para la construcción de un diagnóstico cultural actual. Tal diagnóstico, que desvenda la primacía de la visualidad irreflexiva como parámetro formativo, contribuyó enormemente a la comprensión del panorama en el que se produjo el material producido por la plataforma CMSP.

Además de las aportaciones mencionadas, cabe destacar que la experiencia en la *Universitat de les Illes Balears*/España fue fructífera desde el punto de vista de la

internacionalización, ya que durante la estancia se pudieron sumar importantes contactos dentro del ámbito de investigación de grupos que tienen el enfoque teórico-crítico en el campo de la educación, en general. Considerando la participación en actividades de orientación, discusión dentro de grupos de investigación, estudios académicos e incluso la participación en eventos científicos y culturales dentro de la universidad, se tiene un resultado positivo que también suma aportes a los proyectos futuros de la becaria, en particular, y a la posibilidad de enlaces que se agregarán a la universidad brasileña que acoge la investigación, en general.

- ***Otras actividades: participación en eventos científicos***

1) **AVANCA | CINEMA 2024 -** Conferência Internacional Cinema de Avanca: Arte,Tecnologia,Comunicação (Cinema International Conference of Avanca: Art, Technology, Communication)

Título de la ponencía: Ensaio e Narrativa em *"O Menino e o Mundo"* de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema

Fecha del evento: 24 a 28/07/2024, Avanca (Portugal)

AVANCA | CINEMA

Conferência Internacional Cinema
Arte, Tecnologia, Comunicação

International Conference Cinema
Art, Technology, Communication

Diploma Certificate

AVANCA | CINEMA 2024

15th International Conference Cinema - Art, Technology, Communication

This is to certify that the paper

"Ensaio e Narrativa em "O Menino e o Mundo", de Alê Abreu: notas para uma pedagogia do cinema"

by **Helga Caroline Peres**

was presented at the above-mentioned Conference that was held from July 24 to July 28, 2024 – Avanca, Portugal.

AVANCA | CINEMA

Conferência Internacional Cinema **Arte, Tecnologia, Comunicação**

International Conference Cinema **Art, Technology, Communication**

Cine-Clube de Avanca
www.avanca.org

2) **Colóquio Luso-Brasileiro de Teoria Crítica**: diagnóstico do tempo, variações e atualidade da crítica

Título de la ponencía: Imagens da docência: estereotipia e representação no ensino remoto emergencial

Fecha del evento: 05 a 07/11/2024 (online)

UAc
UNIVERSIDADE
DOS AÇORES

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho intitulado "**Imagens da docência: estereotipia e representação no ensino remoto emergencia**l", de autoria de **Helga Caroline Peres**, foi apresentado em 07 de novembro de 2024 no Colóquio Luso-brasileiro de Teoria Crítica: diagnóstico do tempo, variações e a atualidade da crítica", realizado, na Universidade dos Açores, Portugal, entre os dias 05 e 07 de novembro de 2024.

Ponta Delgada, 30 de novembro de 2024.

PROF. DR. PAULO VITORINO FONTES
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

- ***Justificación de la aplicación de recursos de la reserva técnica***

Nada que declarar (os recursos de la reserva técnica no fueron utilizados durante el período).

- Cópia do parecer do supervisor no exterior

Universitat de les Illes Balears

Informe final de la estancia de la Dra. Helga Caroline Peres en la UIB bajo mi supervisión.

Como valoración global considero que la estancia ha sido muy positiva; excelente en el trabajo y enormemente útil en sus conclusiones. Dicho parecer se basa en:

1. Los textos producidos, que, en el transcurrir de la estancia, muestran una mayor profundidad de análisis y una mayor amplitud de referencias en el planteamiento de la cuestión "escena pedagógica".
2. Las reuniones mantenidas para analizar y debatir diferentes aspectos de la investigación. En ellas he podido constatar el riguroso y excelente trabajo de la Dra. Peres con textos y temáticas filosóficas ajenas a su especialización pero relevantes para su investigación. A pesar de la carga suplementaria de trabajo que ha supuesto enfrentarse con materiales muy complejos, en todo momento la Dra. Peres ha recogido mis indicaciones con inteligencia y prontidud.

Quisiera añadir, si se me permiten considereciones suplementarias, una apreciación personal y una conclusión final:

- El trabajo con la Dra. Peres ha sido muy gratificante, por su interés, su rigor científico y su trato personal.
- El trabajo de la Dra. Peres debería ser tenido en cuenta por las autoridades educativas para repensar el modelo de educación a distancia. Abrir un debate pedagógico sobre la inclusión de medios audiovisuales en el aula y sobre el modelo producido por el CMSP sería un primer paso, debate para el que las aportaciones realizadas son de necesaria referencia.

Palma, 28 de noviembre de 2024

Prof. Dr. Mateu Cabot

Firmat per CABOT RAMIS MATEU - ***9572** el dia 28/11/2024 amb un certificat emes per AC FNMT Usuarios

ANEXO 1 - REGISTROS DA RECONSTRUÇÃO EMPÍRICA DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, tomamos a Hermenêutica Objetiva como metodologia de análise. Por ser esta metodologia apta a desvelar as estruturas de sentido latentes, evidenciando, desta forma, o conhecimento estrutural objetivado em uma determinada situação da realidade através da reconstrução empírica – no caso, a situação do CMSP –, julgamos ser esta a metodologia mais adequada para a análise de nosso objeto. A partir dela, torna-se possível realizar a reconstrução empírica das estruturas de sentido do caso analisado, que revelarão a tensão entre o que é enunciado pela proposta do Centro de Mídias da Educação de São Paulo e o que, de fato, se expressa na realidade das vídeoaulas.

A Hermenêutica Objetiva é considerada atualmente a principal tendência no campo da pesquisa social crítica na Alemanha. Sua finalidade é desvelar a lógica que se desprende do tensionamento entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, reveladas a partir dos dados de uma determinada situação social. Aqui, o exercício crítico-interpretativo torna-se fundamental para a análise, demonstrando, através da reconstrução cuidadosa dos elementos presentes em uma determinada ocorrência e da observação da dinâmica estabelecida, que é possível identificar sua lógica e revelar seus sentidos66. Com isso, esta metodologia afasta-se de uma análise meramente descritiva dos fenômenos – algo que demarcou as ciências sociais no século XIX (Vilela, 2012, p. 158) –, e também da natureza positivista e generalista da chamada Teoria Tradicional (Horkheimer, 1987).

Esta abordagem metodológica deriva da tradição interpretativa da Teoria Crítica de Adorno, vinculando-se à tradição hermenêutica em sua asserção de que o mundo se revela por meio da linguagem, sendo o texto sua materialidade. Revela-se, com esta afluência, aquilo que é nomeado de Hermenêutica Objetiva: um processo

66 No âmbito das pesquisas que têm como foco o universo escolar, há destaque para o trabalho de Andreas Gruschka, professor titular aposentado da Universidade de Frankfurt que primeiramente passou a aplicar o método da hermenêutica objetiva na reconstrução do sentido pedagógico de aulas. No Brasil, a aproximação com a metodologia foi realizada inicialmente por Vilela (2007), e, recentemente, por Gomes (2016), em sua pesquisa de pós-doutorado e em outros estudos recentes (GOMES, 2017a, 2017b, 2020).

crítico-interpretativo que, segundo as proposições de Oevermann67, "[...] demonstra a possibilidade de operar o processo filosófico-social interpretativo de Adorno de forma metodológica para a pesquisa empírica crítica" (Vilela, 2012, p. 160). Uma vez que o procedimento dialético negativo de Adorno tem como finalidade preservar a materialidade do objeto (Savi Neto, 2018), tem-se que a hermenêutica objetiva busca atribuir ao movimento interpretativo o elemento da objetividade. Tal processo almeja esclarecer e descerrar aquilo que está encorberto em situações sociais aparentemente corriqueiras – ou, em outras palavras, aquilo que está contido no real –, através de um tipo de análise minuciosa que visa reconstruir os sentidos ali presentes.

O procedimento previsto pela metodologia exige que os dados sejam reconstruídos por um grupo de pesquisadores da área, uma vez que a análise coletiva garante que a objetividade seja mantida (Bohnsack, 2020) e que projeções subjetivas sejam evitadas68. A equipe envolvida nas análises será formada por um grupo de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação"/UNESP/Araraquara, que já possuem experiência na abordagem crítica do tema e na reconstrução de dados empíricos.

Junto da equipe envolvida, as vídeoaulas serão assistidas e interpretadas, parte a parte, morosa e vagarosamente. Segundo Vilela (2010), o método em questão possui uma dimensão interna que tem como base uma série de etapas, sendo a principal delas a sequencialidade: "A lógica da análise sequencial constitui um procedimento que assegura o real e efetivo acompanhamento da sequência de seleção de situações [...] cujo sentido está na revelação da lógica do encadeamento das ações" (Oevermann, 1991, p. 270 apud Vilela, 2010, p. 313). No caso da presente pesquisa, obedeceremos a sequência de cada vídeoaula, partindo do momento inicial para chegar à sua conclusão, de modo que a interpretação leve em conta a forma com que sua estrutura audiovisual se revela e a forma com que ocorrem as interações pedagógicas.

Dentro da lógica da análise sequencial há determinadas regras que demarcam o método: a independência do contexto, a literalidade, a substancialidade da informação e

67 Ulrich Oevermann tornou-se o principal idealizador desta metodologia.

68 Isso não significa que a subjetividade será totalmente eliminada – até mesmo porque, segundo Adorno (2009), a objetividade do conhecimento dialético carece de mais sujeito. A objetividade, aqui, refere-se ao momento da análise, de modo que seja possível "[...] conduzi-la de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado e registrado no texto (protocolo), evitando, assim, projeções subjetivas" (GOMES, 2017, p. 355).

a parcimônia (Vilela, 2010, p. 314). A análise tomou como aporte tais regras, considerando que se torna possível evidenciar, a partir delas, a regularidade estrutural do fenômeno apresentado; em outras palavras, a análise foi realizada a partir da tensão entre aquilo que estava aparente na proposição do modelo e aquilo que de fato as ações didáticas de ensino apresentam. Daí a relevância de uma análise que é realizada por um grupo de pesquisadores: os diversos sentidos atribuídos às situações, o confronto entre as hipóteses, as leituras múltiplas, revelam a lógica da estrutura do caso. Desta forma, a hermenêutica objetiva traz a tona o conhecimento estrutural objetivado da forma com que o *design* das vídeoaulas realiza a mediação didática entre o conteúdo e a aprendizagem.

O grupo de pesquisadores que participou da reconstrução empírica foi composto por especialistas de áreas diversas: uma doutora na área Linguística Aplicada; um doutor na área de Sociologia; dois doutores na área de Educação; e pela bolsista, também doutora na área de Educação. Durante o período de maio/2023 a maio/2024, este grupo se reuniu semanal ou quinzenalmente, em encontros que duraram em média três horas, buscando reconstruir os sentidos latentes dos documentos analisados e das vídeoaulas. Apresentaremos, aqui, de forma sucinta, as principais considerações oriundas de tais encontros, como um registro das reflexões que subsidiaram a elaboração dos artigos e dos trabalhos apresentados no relatório.

- Análise dos documentos norteadores da criação do CMSP

Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista	**Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)**	**Documento orientador das atividades escolares não-presenciais (2020)**
Questão orientadora das análises: Quais finalidades esse documento atribui à educação? O Currículo Paulista fornece a normatividade ao documento orientador das atividades escolares não-presenciais, uma vez que as habilidades que fundamentam as atividades escolares não presenciais propostas pela rede são provenientes dele. Em seus fundamentos	Questão orientadora das análises: Quais finalidades esse documento atribui à educação? A relevância da análise do plano estratégico reside no fato de que a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo remete às metas propostas no referido plano. O título do plano aponta uma suposta *"educação para o século XXI"*. Esse título dá uma certa ideia de projeção, uma vez que projeta-se estratégias para atingir	Questão orientadora das análises: Quais finalidades esse documento atribui à educação? Se é um documento orientador, ele não tem a pretensão de estabelecer uma normatividade mais enfática. É uma tentativa de orientar pessoas que estão perdidas em meio à pandemia. O que há de importante para se ressaltar no título do documento diz respeito ao termos utilizado

pedagógicos, tem-se a assunção de uma série de compromissos, sendo o primeiro deles o compromisso com a educação integral. Compromisso significa comprometer-se com algo. Trata-se de uma carta de intenções. Integral é um adjetivo que qualifica a educação. Por que é necessário realizar esta adjetivação? Não se trata de qualquer educação. É algo específico, que revela que o documento pressupõe que nem toda educação é integral. A adjetivação revela uma distinção: o Estado de SP compromete-se a realizar uma educação que se distingue de outras. Se observarmos a história da pedagogia, o que temos em termos conceituais remete à ideia de "formação integral", já presente nos escritos de Humboldt, Rousseau, e que, no limite, pode ser associada à Bildung e seu ideal de formar o ser humano em sua integralidade e em todas as suas potencialidades em direção a uma certa autonomia. Neste sentido, ela se diferenciaria de uma educação tecnicista, que desenvolve apenas algumas habilidades associadas, usualmente, ao trabalho – em outros termos, a qualificação (como já colocado por Humboldt). Diria respeito à integralidade do ser, nestes termos. A educação integral não se corrompe em função de características derivadas, o que expressa a força de seu compromisso e sua autoridade no sentido de orientação das práticas escolares, que, no limite, pressupõe uma uniformização, uma padronização. Vale para todos. Todas as redes devem formar seus alunos com vistas a	alguma finalidade; em outras palavras, dá a ideia de uma normativa. A educação está ainda por alcançar um século que já está em seu primeiro quartil. A educação do presente não está afinada ao século XXI, não está sintonizada com o novo, com o moderno, com a renovação, com essa virada para o futuro. A marcação temporal indica a necessidade de mudança. A escola de hoje não está afinada a esse ideal de mudança, ela está estagnada. Ela precisa de uma transformação em favor do progresso. O documento dá a ideia de uma proposta de intervenção para que ocorra essa transformação atualizadora. A discussão sobre governança, neste sentido, é relevante, por ser associada, por exemplo, à implementação de formas e mecanismos de avaliação, realocação de recursos por meio da eficácia e eficiência. Hipótese inicial de interpretação do documento: a finalidade que este documento atribui à educação está associada à necessidade da escola de se adequar a algo novo. O discurso do governador revela uma finalidade transformativa atribuída a educação: coloca a escola como uma escola defrontada com um mundo em rápida transformação, e, por isso, ela tem de se adequar. Essa transformação, na sequência, revela uma expectativa. Transformar o que? O bairro, o país, o planeta. Neste sentido, a mensagem do governador expressa um argumento progressista. Para operar essa transformação, é necessário que se tenha uma base sólida de conhecimentos e uma formação ética, que respeite o outro	em referência às atividades escolares "não-presenciais". Atividade não presencial não é sinônimo de atividade virtual, ou de atividades que envolvem plataformas EaD. Houve um conjunto de outras mediações para que o ensino funcionasse durante a pandemia – seja da família, dos outros agentes pedagógicos, da gestão. A mediação tecnológica é uma delas. Todas essas mediações foram, de fato, acionadas? Ou apenas a mediação dos aparatos tecnológicos, como se a acessibilidade às atividades, *per se*, já fosse considerada como sucesso do processo pedagógico? O documento mantém o uso do termo não presencial. No entanto, na sequência, ressalta a importância do contrário, o presencial. A educação presencial é primordial para o aprendizado, tanto no aspecto social quanto cognitivo. Ele assume que a escola forma, inclusive, no que diz respeito aos aspectos socioemocionais, e que isso será perdido no contexto da pandemia. Não se sabe se isso será recuperado de alguma forma durante o ensino remoto – especialmente no que diz respeito ao aspecto socioemocional. Ainda, o documento admite que é necessário fazer o "que for possível" para garantir uma *aprendizagem de excelência*: se reconhece que o possível é o que está dentro das possibilidades decorrentes do isolamento social. É possível manter uma aprendizagem de excelência no contexto da pandemia? De que maneira as vídeoaulas do CMSP e o trabalho remoto dos

uma educação integral, independente de fatores condicionantes. É um horizonte formativo e, ao mesmo tempo, a base da formação – em outros termos, o diagnóstico, uma leitura do atual estado de formação dos estudantes. É necessário tê-la como telos pedagógico. No entanto, não seria este argumento fonte de um tipo de idealismo que escamoteia questões estruturais? Não seria uma forma de o Estado se imiscuir de sua responsabilidade de garantir que a educação integral seja promovida? Todos perseguirem o mesmo telos pedagógico é problemático do ponto de vista da equidade, uma vez que nem toda a rede possui as mesmas condições. A integralidade, de fato, se refere à integralidade do ser humano. A contradição se coloca, aí, de forma evidente: como promover a formação integral, que promova a completude dos estudantes, por meio da lógica das competências e habilidades, que, por seu próprio caráter, mina a possibilidade da formação integral por seu caráter vinculado à adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho – ou seja, um saber fazer? O compromisso, na verdade, é com a seleção de competências e habilidades. Educação integral pode ser traduzida como "adaptação integral", para que o indivíduo se ajuste às mudanças sociais e seus cenários complexos e incertos. É a reforma global da educação evidenciada em um parágrafo. Trata-se, portanto, de um compromisso retórico, que se retém ao nível do discurso que reduz a educação integral a um sentido economicista, que reproduz o discurso neoliberal. a atribuição das competências e	(dimensão moral). Não se trata, então, apenas de uma mudança da escola em um sentido de progresso, mas de uma mudança social: é preciso transformar também o comportamento das pessoas. Não se trata do sujeito, *per si*, mas sim de um coletivo. É interessante também que se fala em "conhecimento", e não na formação de sujeitos competentes. Do ponto de vista pedagógico, a base sólida de conhecimentos dá a ideia de formação de alicerce, uma vez que ressalta a solidez. Remete ao que Saviani coloca sobre a formação do conhecimento científico. Na sequência, tem-se a afirmação de que o Estado de São Paulo precisa ser o líder no IDEB. São Paulo, neste sentido, seria a locomotiva do país. *"Não sou conduzido, conduzo"*. É o Estado que orienta o progresso do país, e por isso precisa ser a referência. Mas já não é? Os dados estatísticos apontam que não, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à evasão escolar. A melhora tem que se traduzir em índices, é o que este trecho demonstra. Como ser líder no IDEB contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos e o respeito ao próximo, como havia sido colocado no início? Poderia estar relacionado à ideia de um ideal de formação subjetiva e política para a atuação ética no mundo, mas o foco na aprendizagem e o que foi colocado anteriormente sobre a necessidade de liderar o IDEB, apaga essa possibilidade. A aprendizagem é colocada em favor dos índices, não da formação. Esta é a retórica dos relatórios do BILD e do Banco	professores darão condições para isso? Hipótese inicial de análise: admite-se que algo será perdido no momento da pandemia, no entanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo manterá o compromisso de manter a finalidade a qual se propõe, que é garantir a aprendizagem de excelência dos estudantes. O Documento tentará indicar como promover essa aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial. o documento afirma que a escola não é apenas um "prédio", mesmo parágrafo em que já se insere a mediação das telas pela via do termo "teletrabalho". Exprime-se aqui uma certa concepção de escola: sem o prédio ainda sobre alguma coisa – as pessoas. Ou melhor: o prédio seria necessário, quando se tem as pessoas que mobilizam o processo formativo? Formar é um processo intersubjetivo, no qual a mediação das pessoas é mais importante do que a espacialidade. O que faz a escola são as pessoas. A ideia de prédio indica uma espécie de espacialidade. Esta espacialidade será alterada no contexto da pandemia; ela será transferida para o ambiente virtual, ao que tudo indica (já que falam em teletrabalho). O ambiente virtual já não é uma espacialidade única, que demarca a presencialidade em um único local; um ambiente se transforma em muitos lugares de aprendizagem: a casa, as páginas da web, as vídeoaulas. Essa *desterritorialização* implica que a relação pedagógica rompe com a barreira público-privado? Ou mesmo que a aprendizagem de

habilidades possui uma finalidade explícita, que é a atuação do indivíduo na sociedade contemporânea (que sociedade é essa?), que, afirma,-se, é incerta. Neste sentido, cai por terra o ideal de que a educação integral é comprometida com o ideal de Formação. Isto no sentido de que a incerteza funda-se no rompimento com certo ideal de tradição: a educação é para o "futuro", que é absolutamente incerto. O que é ser integral perante algo que não está claro? Interceptar o que virá e adaptar-se da melhor forma possível? A única coisa certa é o mercado, e o indíviduo precisa ser flexível para adaptar-se. O compromisso ocorre ao elencar as competências e habilidades necessárias para que se aprenda a lidar com as incertezas: "elencar", formar o elenco de habilidades que todos devem desenvolver, independente da rede, independente da individualidade. O modo como a educação será promovida é esse. É uma escolha. E o compromisso se faz ao considerar que escolheram resolver o problema da educação por meio das competências e habilidades. A hipótese, então, é que o documento pretende desenvolver competências e habilidades básicas, compreendidas como suficientes para o desenvolvimento de uma suposta educação integral, reduzindo-a. A autonomia, no documento, é associada à mobilização de competências para resolver problemas de ordem do trabalho; construir pontos de vista, vulgo opinião, o que é algo que contradiz a formação. A autonomia, aqui, remete ao ideal *autonomos*: o sujeito que	Mundial. Deve-se conseguir estar bem posicionado no *ranking* para competir com os outros países. É um projeto político ambicioso. É a ideia de alcançar o que tem de mais desenvolvido no mundo. Não basta ser o melhor do Brasil. "Avançar" retoma a ideia de progresso presente em um discurso progressista. A educação, então, seria pensada como fomento do progresso, entendido aqui como progresso econômico. Estar acima da média: finalidade de se destacar em uma competição. Na sequência do documento, a lógica empresarial desponta com mais força, no sentido de uma mobilização (até mesmo de recursos humanos – é um trabalho de todos alcançar o sucesso!) e de um engajamento em favor do sucesso da rede. É uma mensagem que, no limite, tem um sentido liberal progressista; ela capta o espírito do tempo por estar alinhada às mensagens neoliberais contidas no padrão ONU, ou nos discursos do FHC, por exemplo. Dificilmente alguém discordaria dessa leitura que visa a formação para o progresso. Ele utiliza termos como "cidadania", "coletivo". E neste sentido, torna-se difícil construir a crítica imanente, pois a pretensão que foi aberta, foi fechada de modo coerente. Obviamente tem um reducionismo tecnicista, mas é um discurso bastante coeso. As lacunas deste trecho vem no sentido de evitar contradições. A finalidade que se atribui à educação, neste sentido é o progresso, principalmente o progresso econômico, visando uma vantagem competitiva, nos marcos de uma sociedade democrática. O plano estratégico pretende orientar estratégias para	excelência acontecerá? Os distintos espaços serão respeitados nas vídeoaulas? Como fica o princípio de equidade nesta situação? A ideia de relação é interessante, porque pressupõe que a manutenção das relações será fundamental para que a escola continue viva. Essa relação ocorrerá de modo predominantemente virtual. Tem-se, então, um refinamento da hipótese inicial: se o documento vai dizer como manter o aspecto de excelência, tem-se que a resposta a essa pergunta é: o aspecto de excelência será mantido por meio das relações, que agora acontecerão no ambiente virtual. Na sequência, o documento aponta que será realizado um *"replanejamento"*. Não há uma ruptura entre o presencial e o remoto porque eles trabalham com a proposta de um replanejamento. Essa ideia é interessante porque a pandemia eclodiu no atravessamento do primeiro bimestre. Replanejar não é, necessariamente, criar algo novo, mas adaptar as propostas didático-pedagógicas ao contexto da pandemia, das vídeoaulas. Isso significa que não há uma ruptura entre o ensino presencial e o não presencial: o ensino não presencial não é algo novo, mas dá a ideia de continuidade. A mudança de espacialidade do prédio para o ambiente virtual não pode ser brusca, ela deve manter algo daquilo que já estava na escola em modelo presencial. O programa do Estado será mantido, serão mantidos os mesmos princípios e os mesmos valores.

incorpora o nomos de uma sociedade neoliberal, para resolver os problemas que esta lhe apresenta sem necessidade de ser determinado por um chefe. É a pedagogia voltada à solução de problemas, no mesmo sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais, só que mais desenvolvido retoricamente do ponto de vista de um projeto que já encontra-se em voga há tempos. Não se trata de aprender os conteúdos, mas sim de saber mobilizar e selecionar competências. Trata-se de um discurso pedagógico reativo: o sujeito, ao contrário da formação, deve aprender a reagir àquilo que a sociedade lhe impõe; no limite, trata-se de uma educação para o ethos empreendedor, que fará seu projeto de vida "acontecer". Isto, por si só, torna-se contraditório em um contexto em que as condições de trabalho encontram-se cada vez mais precarizadas, que não permite que o indivíduo tenha segurança financeira ou em relação ao seu futuro. A Redução de todas as capacidades humanas à uma listagem de dez competências é uma das contradições que aparece logo de cara no material. No tópico *"compromisso com a produção de tecnologia digital"*, há uma concepção de estudante, que é o estudante que consome e produz tecnologia. Ser produtor de "tecnologia" significa considerar que a produção do sujeito pode inclusive retroagir sobre o aprimoramento do próprio sistema tecnológico – por exemplo, aplicativos e plataformas. A tecnologia seria um mercado aberto à todos os sujeitos, para que estes possam investir nela. A todos está aberta a	adequar que a escola a um contexto de transformações, visando principalmente o progresso econômico e a vantagem competititva. Sobre a ideia de excelência e equidade: equidade é um parâmetro político democrático. A excelência dá uma brecha para poder criticar o que vem depois. A apresentação reforça a hipótese, apresentando-a a partir de um critério técnico de gestão, que encaminham os objetivos do documento. ***cartilha da ONU: ao mesmo tempo que é democrático, é técnico e engloba as evidências que tomam corpo nos índices. A missão explicitada no documento ambiciosa. A palavra missão remete à ideia das missões religiosas, mas também à ideia de *"missão dada é missão cumprida"*. Um dever à cumprir, uma obrigação. É um termo do século XIII, associado à entrega. O documento se incumbe da tarefa de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. A ideia de garantir é assegurar que todos aprenderão. Dar condições, garantir infraestrutura. Porém, não se usa esse termo. O documento não promete dar condições. E eles usam justamente esse termo: *aprender*. Prometem que todos aprenderão. E isso é algo complicado, porque nada garante que o sujeito aprenda. Os aprendizados são múltiplos, aqui a subjetividade entra em questão. Neste sentido é uma missão inalcançável. Quando se fala em excelência, é comum que se tenha em vista a qualidade do ensino. A aprendizagem está do lado do aluno. Eles querem garantir que o sujeito aprenda, no auge de suas habilidade cognitivas. A	As premissas são baseadas nos valores do plano estratégico. No entanto, essas premissas apresentam certa inversão em relação àquilo que está posto no documento mencionado. Logo de início, quando apontam o "foco na aprendizagem", tem-se o professor como centro do processo ensino-aprendizagem, diferente do que acontece no plano estratégico, onde o foco está na aprendizagem do aluno e em sua individualidade. Aqui, o professor é o único que tem conhecimento pedagógico para lidar com a mediação dos conteúdos. Muda-se a estrutura em relação ao documento anterior. Embora a família seja apontada como parte importante, o papel dos professores é visto como "primordial". A família tem um papel relevante na organização da rotina de estudos. O professor aparece como mediador de um processo de ensino ativo, com autoridade; ele não é meramente um facilitador. Em relação à colaboração, percebe-se que é prevista a colaboração entre a comunidade escolar, que é expandida até mesmo em direção às famílias. Para que o ERE funcione, as famílias tem que dar condições para que os estudantes tenham o acesso ao ambiente virtual. Isso tem relação com o rompimento das froteniras entre o público e privado: a família faz parte do ambiente privado. Ela vai ter que participar porque os alunos estarão estudando em casa, mas com isso, rompe-se o limiar entre público e privado de maneira mais explícita. A colaboração dá a ideia de coletivo; é algo colaborativo e

possibilidade de empreender e inovar através dela. Em suma, trabalhar em favor do melhoramento do próprio princípio tecnológico. Com isso, tem-se dois sentidos possíveis: o estudante que está sendo educado pode ser um produtor de tecnologia ou um produtor de produtos digitais. Ambos se inserem no mercado, mas são modelos que dizem respeito à aspectos diferentes. No limite, a ideia de produção de produtos digitais serve à formação de mão-de-obra qualificada que seja competente para atuar em determinados setores econômicos (basicamente seguindo o modelo dos EUA no final da guerra fria). O sujeito pode montar um negócio próprio pra produção de vídeos, por exemplo. É a figura do empreendedor de si. Coloca-se, logo de cara, o estudante como produtor e consumidor. Esse estudante já consome e já produz, independentemente da escola. Isso é um diagnóstico. Nos tempos da TV, os consumidores eram consumidores passivos, hoje isso já não acontece. Entender que os estudantes já consomem dados do celular é algo que deve fazer parte de uma escola afinada à uma cultura digital. Resta investigar se se trata de um consumo ativo ou de um consumo passivo; que tipo de produção é revelada no corpo do texto do Currículo; se essa educação está afinada à ideia de uma educação global, que abraça a juventude (ou juventudes) contemporânea (que é vista como altamente tecnológica). O documento reconhece que a educação não é operada unicamente pela escola – esta tem uma forte concorrente, que é a tecnologia. Tem-se uma	conclusão de todas as etapas educacionais na idade certa significaria que ninguém evadirá a escola, ninguém repetirá de ano. É impossível garantir isso. É uma *fantasia tecnocrática*. É diferente garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem. A aprendizagem é particular, subjetiva, e isso é problemático dentro daquilo que a educação pode fazer. É uma proposição que dissimula o caráter heterogêneo da aprendizagem (exemplo de um aluno síndrome de down). *Normaliza-se o aluno e padroniza-se a subjetividade.* Dentro da teoria pedagógica isso não é possível, justamente porque a aprendizagem tem um caráter subjetivo, relacional, contextualizado. A realização desse pressuposto poderia ser associada, por exemplo, à concepção do aluno como *"tábula rasa"*. A diferença seria dada por uma questão de esforço individual. Ou remete também a uma ideia platônica, em que o indivíduo se autodesenvolve a partir de potenciais a serem desenvolvidos. Uma possível contradição interna relevaria no uso do termo aprendizagem desta forma no interior de um léxico normativo que opera com referenciais da psicologia moderna. O que qualifica a excelência? São os indicadores das avaliações de larga escala, externas, que rankeiam os estudantes. Não é o rebaixamento, mas sim uma reconfiguração, uma mudança de sentido. A excelência não está ligada ao processo pedagógico, mas sim a um processo econômico, e, neste sentido, a excelência poderia ser medida: quem aprende é o sujeito competente. As avaliações	não impositivo. Todos tem que cooperar para que o ensino funcione. A estrutura do outro documento se reproduz, mas ela varia devido ao contexto; são variações baseadas na contingência, mas que, em essência não alteram a estrutura do que já havia sido lido nos documentos anteriores. A realização das atividades escolares não presenciais tem como princípio a universalidade: no outro documento já aparecia. É preciso olhar para as diferenças, como é apontado no primeiro parágrafo. E, neste contexto, os recursos são importantes. Eles admitem que para que o ensino remoto funcione é necessário ter os recursos tecnológicos (ou sanar esse problema no caso dos que não tem o recurso). Lidar com a diferença é um modo de garantir a equidade. Em relação aos recursos elencados no documento, são apontados quais recursos são fundamentais para a realização do ensino remoto – ou seja, a base material para que a política do ERE se realize. Instrumentos que permitam chegar aos estudantes: é a secretaria que deve chegar aos estudantes, e não o contrário (ainda sobre a investigação sobre os recursos que os alunos têm para acompanhar as aulas). O documento segue sugerindo possibilidades de garantia do acesso aos recursos. Isso significa que os estudantes não ficarão desassistidos. A SEDUC pressupõe um certo tipo de estudante/família que já tem uma inserção digital, pela forma como as coisas são colocadas no documento. E isso não necessariamente é real.

aprendizagem a partir de uma linguagem que é diferente da linguagem operada pela escola formal, mais próxima de uma escola tradicional. O termo "novos canais de comunicação" implica uma linguagem própria, em torno da qual os alunos se organizam. Não se trata mais só da escola como lócus de aprendizagem: a utilização dos termos "plataforma" e "canais" já dá um indício de que o documento tenta se adequar a essa linguagem mais contemporânea, que remete a canais do youtube e as plataformas da rede social. O uso deste vocabulário, aqui, é simbólico. Há uma tentativa de adequação temporal, a partir de um diagnóstico de avanço na cultura. Há um dado de que os alunos concebem seu aprendizado a partir destas plataformas e canais, implicito nesta frase. Para que a escola funcione, ela precisa se conformar a esse novo padrão, sem qualquer resistência, para não ficar para trás. Atribui-se uma finalidade à escola, um papel, e esse papel é adequar-se ao "novo mundo", à "sociedade do conhecimento" – no caso, o conhecimento digital. A escola deve incorporar o novo para continuar sendo escola – e, caso esta incorporação não aconteça, surge determinado "ruído". É preciso diminuí-lo para se chegar a uma harmonia, incorporando os novos meios à sua lógica e continue tendo uma finalidade pedagógica, para que ela continue sendo o principal lócus formativo da sociedade. É uma tentativa de elaborar pedagogicamente as tecnologias, e isso é um compromisso sério, porque, de fato, trata-se de uma necessidade da escola para que ela se faça	externas são unificadas e padronizadas. O que se mede aqui é o desempenho do aluno, que é entendido aqui como aprendizagem. A visão é este aspecto de onde se quer chegar, que quer determinar essa visão de futuro para o seu negócio. O que você quer atingir como meta final? É um contraste com o contexto externo que traz uma analogia com a construção do documento. A própria retórica do documento demonstra isso. É uma retórica redutora, tecnocrática, sendo utilizada como propósito de fazer uma propaganda do Estado. Existe um referencial para essa competição: não se trata de um referencial interno, mas sim de um referencial externo que é o PISA. Não basta ser referência no Brasil, mas sim no mundo. Quando o primeiro valor a ser explicitado no documento é o *"foco na aprendizagem"*, no entanto, foge-se de qualquer aspecto associado à uma moralidade. O documento ressalta algo técnico, teórico do ponto de vista da educação, uma concepção pedagógica. O valor parece estar associado à atitude, à forma como a equipe escolar deve agir. Na sequência do documento, os valores se estruturam de forma hierárquica. Nem sempre eles estabeleceriam uma relação de exclusão. Há uma grande diferença entre colocar "solidariedade" ou "desempenho" em primeiro lugar, no topo da lista. O desempenho foca principalmente em uma dimensão pessoal, não se trata de uma relação direta, que se equaliza em uma sociedade que se relaciona pela via da competição. O foco na aprendizagem, como aponta o descritor, poderia ser	O uso de materiais físicos para parcela dos estudantes que não tenham acesso à internet fere o princípio da equidade, relativizando-o em função de um critério material. O ensino remoto emergencial terá a mesma eficácia para os estudantes que não têm acesso ao CMSP? Como fica a mediação pedagógica nesses casos, sendo que os alunos não terão contato nenhum com o professor? Esses alunos não terão acesso às aulas, em si, mesmo que sejam as aulas gravadas do CMSP. Parte dos estudantes terá acesso às aulas, e outra parte não. Ou seja: o aprendizado não será o mesmo. Em relação ao recorte das habilidades possíveis de serem desenvolvidas no ERE, percebe-se uma certa hierarquização, uma categorização. Isso remete à ideia de que se tem necessidades educacionais básicas. *"No entanto, ressaltamos que os professores têm autonomia..." Têm mesmo?* Essa autonomia serviria para progredir com o conhecimento e se adequar à realidade de cada contexto. A autonomia implicaria uma certa flexibilidade pedagógica, por assim dizer. Como ter essa autonomia se o material é padronizado? Seja pelo CMSP, seja pelos materiais didáticos. Se as aulas gravadas são também diretivas, essa autonomia está sendo assumida no documento, mas falseada na forma como se está fornecendo condições para a prática pedagógica dos professores. Destaca-se uma distinção de temporalidade: o tempo de realização das atividades não será o mesmo tempo de uma

espaço de crítica. No entanto, seria essa sintonia uma acomodação ao que está dado ou uma apropriação crítica da tecnologia? há uma quebra de expectativas do leitor em relação a esse momento crítico, uma vez que afirma-se que a crítica acontecerá ao tornar o estudante "competente". O discurso que trata das TDICS é usualmente associado a um suposto civismo, no entanto, ao tornar o estudante competente para fazê-lo, tem-se uma leitura instrumental dessa possibilidade. O termo "resolução de situações problema" é um exemplo dessa instrumentalidade. A resolução de problemas é colocada em primeiro lugar. A pedagogia deve apenas solucionar problemas? Pensa-se na cena pedagógica de perguntas e respostas: formulações objetivas no sentido de respostas que sirvam à contextos limitados. É algo que está associado ao *design thinking*, muito em alta no cenário pedagógico atual: identificar um problema e, de forma ética e criativa, resolver esse problema. No entanto, é algo operacional que revela uma visão empresarial implícita no ambiente pedagógico. Trata-se de ser crítico tendo em vista uma meta, que não são metas a longo prazo, associadas ao abstrato, pelo desenvolvimento de reflexões sobre a tecnologia pelo simples ato de ser crítico. A resolução de problemas implica uma racionalidade instrumental, que é a adequação de meios a fins determinados. Deixa-se de pensar sobre os fins. Aqui, a resolução do problema é o objetivo e acaba se deixando de lado o problema em si, a finalidade, que é o que caracteriza a razão substantiva. Perde-se de vista questões que	entendido como foco no estudante. No entanto, tem-se aqui uma potencial contradição, uma vez que a aprendizagem de excelência colocada anteriormente é definida a partir de critérios externos, como as avaliações e os organismos como o Banco Mundial e o PISA. Não é possível ter foco no estudante, visto que ele é heterogêneo. No limite, o foco é na aprendizagem do sujeito, levando em consideração que os percursos de aprendizagem são distintos, o que inviabiliza adotar como foco o desempenho e a avaliação externa. O foco nas avaliações externas só acontece se você padronizar a pedagogia. Não é possível individualizar o ensino e focar em desempenho externo. Essa contradição adquire sentido no interior dessas políticas por meio de determinadas concepções pedagógicas: se o indivíduo for bem formado na sua individualidade, ele se sairá bem no teste padronizado. Existe uma identificação forte nestes documentos entre os interesses individuais e a sociedade, uma integração que é pensada como se esta fosse livre de contradições, como se ambos tomassem proveito da situação. O que aparece como valor, neste trecho, é uma certa concepção individualista, pois no centro de todas as ações está o estudante. Padroniza-se a subjetividade, pelos referenciais neoliberais, que é o ponto de partida retórico, e, ao fazer isso, cria-se um ambiente que torna crível do ponto de vista lógico afirmar que o foco é na aprendizagem – porque, se a subjetividade é a mesma, então é possível, do ponto de vista do sistema, dizer que o foco está na aprendizagem, mas partindo de	aula regular. Neste sentido, a equivalência não significa planejar a mesma quantidade de blocos de aulas de cinquenta minutos. Devido ao aparato, o tempo das vídeoaulas foi reduzido. O tempo de tela exige uma adaptação temporal. Mas essa redução temporal não significa que teve uma redução das atividades, porque existe ainda uma programação de atividades. O professor terá que elaborar programas tendo isso em mente. É um indicativo de que os professores precisam cumprir os conteúdos, mas não através da aula. A aula pode acontecer em outros espaços e tempos, de outras formas. *O sentido de "aula" muda.* A aula não é mais aquela que acontece no espaço sala de aula, no espaço classe. Essa dimensão é ressignificada. No limite, a aula pode não ser mais a aula no sentido expositivo, que traduz didaticamente um conteúdo. admite-se que as condições de aprendizagem são menos propícias. Mas ainda assim, há uma matriz curricular, uma referência que deve ser seguida. Por as condições serem menos propícias, por existir uma flexibilização, é ainda mais importante que esse referencial exista. A flexibilidade pressupõe uma referência mínima mais sólida, um núcleo duro (que, no caso, seriam as vídeoaulas do CMSP). Em relação ao CMSP, eles apontam a ideia de aulas de qualidade ao vivo: isso já tinha aparecido, e retorna aqui com o adendo de que as aulas são "ao vivo" – se é ao vivo, há espaço para o improviso. Eles estariam

ultrapassam a mera resolução de problemas. Isso contradiz a própria ideia de formação integral afirmada no documento. tem-se algo aí da lógica do empreendedorismo contemporâneo – sujeito empreendedor de si –, que nada mais é do que aprender a dar soluções inteligentes para problemas que são de ordem econômica e política. Se você tem um problema, transforme-o em negócio. Ao que tudo indica, as tecnologias, no documento, parecem estar inseridas nessa lógica.	um tipo de subjetividade forjada artificialmente. A hipótese é que o processo de tecnologização do ensino vai realizar empiricamente aquilo que foi forjado artificialmente, a partir de um argumento verdadeiro do ponto de vista lógico, mas que, na realidade, é um argumento retórico (processo de padronização que naturaliza uma subjetividade neoliberal). A pedagogia tradicional só se justifica por meio do argumento da tábula rasa, ou seja, todos são iguais. O professor fala para 40 cabeças em branco, e a palavra entre em todas da mesma forma. Não admite-se distinções de subjetividades. E isso se repõe quando se coloca a subjetividade neoliberal em questão, dentro das propostas educativas neoliberais, atualizadas sob uma perspectiva de que todos devem ser considerados competentes para a competitividade. Não se admite subjetividades no plural, diferença. A tecnologia será o ponto culminante, porque ela será o vetor dessa padronização. (argumento que dialoga com a hipótese da massificação da educação). A produção do CMSP, neste sentido, é construída com base no pressuposto de que todos os estudantes são iguais – como uma tábula rasa. Colocar os estudantes como foco de aprendizagem, em primeiro lugar, coloca a individualidade como valor. O indivíduo vem em primeiro lugar, o que coaduna com o ideal neoliberal, mas ao mesmo tempo relativiza essa ideia de que a subjetividade é padronizada ao longo do documento. Ao que parece, o documento sustenta a necessidade de controlar o processo de	querendo aproximar ao que acontece numa sala de aula? Isso para apoiar a aprendizagem dos estudantes e professores: "apoiar" dá a ideia de base, como algo que ajudará a avançar. Uma espécie de alavanca. E para estudantes e professores: embora sejam canais distintos no Youtube, é interessante notar que eles anunciam uma dupla finalidade, e observar como eles apoiam essas distintas formações. O que significa apoiar a formação dos professores? Um treinamento para usar as tecnologias durante a pandemia? Ou vai no sentido de uma formação continuada já prevista pela SEDUC? Na prática, o CMSP não só dá apoio, mas ele "é" a forma de aprendizagem. Considerando a proporção que esta plataforma tomou, uma proporção de centralidade, cabe ressaltar que ele se torna a principal mediação do processo de aprendizagem. Não se trata apenas de apoio. As vídeoaulas são uma espécie de sucedâneo da aula, uma substituição, ocupar esse espaço tornando-se uma espécie de mediação absoluta da relação professor-aluno. É interessante também que nesse parágrafo eles chamam a atenção para o aspecto material: o uso de aplicativos, de celular e da TV aberta são fundamentais. É interessante utilizar a TV A TV aberta implica uma certa consciência em relação à carência material, e até mesmo um certo cuidado. O apoio não é só do processo ensino-aprendizagem, mas também de um apoio material e tecnológico. É quase uma "bengala" mesmo, por meio da qual o aluno irá

	aprendizagem. No final do documento, ao que parece, a estrutura se repõe: ao mesmo tempo em que firmam esse compromisso com a aprendizagem, percebe-se que o palimpsesto deste compromisso é, na verdade, um recurso para que o Estado de São Paulo volte a liderar o IDEB (como mostra a sequência do documento). A partir daí, o documento dá forma à aprendizagem tão mencionada anteriormente, e isso aparece no valor "inovação": a forma dessa aprendizagem é pensar soluções, ser criativo para resolver problemas, superar desafios. E aí tem-se a síntese da contradição: o documento quer focar no indivíduo, mas impõe um modelo que é o modelo neoliberal escrachado. O indivíduo está no foco para que seja moldado em acordo com uma lógica sistêmica. Em relação ao valor da "equidade", a reconstrução aponta que há um reconhecimento da diferença, negando a homogeneidade pressuposta. É o primeiro momento em que o documento aponta uma mediação social: para que todos aprendam, é necessário reconhecer essa diferença. No entanto, quando eles se apropriam destes princípios, é com o intuito de repor uma norma para relativizá-la, para relativizar os princípios funcionais que regem o sistema. E é interessante, justamente, que utilizem o conceito de "equidade" e não de igualdade. Mas o Centro de Mídias não tem como considerar essa questão, porque é um material único para a rede. A equidade, então, viria no âmbito da acessibilidade. E que implicações teria esse deslocamento? Há implicações	"andar" durante a pandemia. O professor não é descartado. Ele continua sendo essencial. Mas ao mesmo tempo eles falam que os estudantes precisam, de modo específico, da "orientação" dos professores. Esse termo abre precedentes para se pensar em um possível deslocamento da função do professor: o que é orientar nesse contexto, no contexto do CMSP? Se a proposta é que aulas ao vivo sejam assistidas por toda uma rede, é uma situação em que todos os professores e estudantes assistiriam a mesma aula. Com isso poderia se pressupor que os professores seriam dispensáveis. No entanto, eles dizem que não. Os estudantes precisam, no mínimo, da orientação dos professores para que tenham acesso às vídeoaulas. É quase como se o professor fosse um complemento do processo ensino-aprendizagem, que é levado à cabo pelas vídeoaulas. E, para além disso, existe uma cisão no próprio processo de elaboração das aulas, da escolha dos conteúdos, e de quem vai dar a aula, que será realizado por especialistas. O professor, nesse contexto, não seria uma espécie de moderador, de monitor. A interação é fundamental e os estudantes podem interagir a todo momento: é uma ideia de conexão total e ininterrupta, que escapa a uma ideia de sala de aula tradicional, onde a interação deve ocorrer a todo momento. É muito difícil para o professor, também, de acompanhar todas as interações no chat. Em uma aula tradicional todos os alunos não falam ao mesmo tempo. E o professor, por sua vez, tem que

	para a aprendizagem?	dar a aula e, ao mesmo tempo, ler as mensagens no chat. É algo complicado do ponto de vista da gestão de tempo das aulas. E o final deste parágrafo, quando eles comentam sobre os pacotes de celular, soa como uma espécie de propaganda. O assunto é desviado. Ao que parece, a desigualdade e a diferença são supridas com o acesso material à internet. No entanto, há letramento digital para todos? Em síntese: os materiais ficam disponíveis para consulta, ou seja, os materiais ficam disponíveis 24/7; a pedagogia ativa e o protagonismo, que é muito presente nos projetos de vida; é uma síntese ideológica do documento todo e da proposta do CMSP.

- Análise das vídeoaulas

Questão orientadora da análise: que tipo de mediação didática se materializa nas vídeoaulas?

- Vídeoaula 1 – Língua Portuguesa

CARACTERIZAÇÃO DA CENA PEDAGÓGICA	PERFORMANCE DOCENTE	MEDIAÇÃO DIDÁTICA
Percebe-se, inicialmente, que há uma ampliação do público que participará da cena pedagógica, uma vez que o programa é "livre para todos os públicos". Tem-se aí um elemento que compõe a estética televisiva, uma vez que esse tipo de mensagem é típico das televisões públicas que se prestam a um suposto "serviço educativo" (algo que é característico das TVs educativas). Na sequência, tem-se o logo do	A entonação e o gestual da docente-estúdio remetem à performance dos talk-show. Ela se veste com roupas informais, vestindo, inclusive, uma camiseta da banda AC/DC. A entonação da professora, a forma com que ela inicia sua aula, remete às inserções publicitárias, e também à apresentadores de programas de televisão infantis. Que tipo de professor ela representa? O quanto a professora tem que performar uma acepção	De início, a forma de comunicação estabelecida pela professora é bastante efusiva, apresentando uma contradição entre a formalidade e a informalidade, o que reforça a artificialidade da mediação que será estabelecida. É uma artificialidade que tenta emular a sala de aula, apesar da construção do cenário e do posicionamento da docente-estúdio enquanto entertainer. Também é interessante notar

CMSP. O título "Centro de Mídias" dá a ideia de algo que centraliza distintos meios. Neste caso específico, meios educativos – o que nos leva a concluir que a educação na pandemia, mediada pelo CMSP, é uma educação que converge para estes meios. A estética do logo do CMSP é uma estética soft, na qual pontos se interligam e não se fecham. São dois arcos que se cruzam, que possuem um único ponto de intersecção. As esferas são coloridas, o que dá a ideia de multiplicidade/diversidade. A construção do cenário em que a cena pedagógica sucederá não é composta por elementos que remetem à sala de aula: quadro negro, carteiras, cartazes e trabalhos dos estudantes. Tem-se uma composição cênica bastante parecida com a dos programas televisivos jornalísticos, ou mesmo programas de auditório. As cores escuras e o tom intimista não apresentam em nenhum momento elementos de uma sala de aula do Estado. Neste sentido, é cabível questionar em que medida os estudantes da rede se identificariam com este cenário. Os estudantes já estão afastados da escola pela pandemia, e a plataforma não busca forma de recuperar a imagem da escola, mas sim construir uma nova imagem. Há uma intérprete de libras, que sorri tanto quanto a professora, e que reforça a ideia de inclusão/diversidade. No que diz respeito ao design institucional, há que se considerar que o "meio" é entendido a partir de uma dupla perspectiva: o meio digital (o Youtube e o meio virtual) e o canal do CMSP. Quando se fala de uma adequação	de docência imposta pelo design do CMSP? Esse posicionamento nos leva a crer em um processo de infantilização da educação, tal qual a que é operada pela indústria cultural, pela via do entretenimento. O professor – especialmente no caso do docente-estúdio – deve ser capaz de se comunicar com seu público. Mas há que se pensar, neste caso, que seus interlocutores não são os seus estudantes, mas sim um público amplo, uma vez que as vídeoaulas serão exibidas para toda a rede de ensino estadual. Não se sabe se é uma imposição da própria plataforma, mas a atuação da professora revela que ela se porta como uma entertainer. A forma de comunicação estabelecida é aquela do apresentador que tem como interlocutor um público interessado no entretenimento, que tem que se divertir. E aí reside a linguagem didática infantilizada, que contradiz o próprio cenário construído para a cena pedagógica. Há dois modos de comunicação presentes em sua atuação: o tom "descolado", que forja uma tentativa de aproximação com os estudantes, e o tom "formal", que soa artifical. A condução da performance da professora parece ser adequada à forma do meio: quem fala com milhares de interlocutores é o apresentador de TV. Neste sentido, é cabível questionar: qual o sentido da docência na plataforma do CMSP? Lembrar que no contexto pandêmico, a virtualidade é constitutiva da prática docente. Seria este um indício de uma simbiose entre professor e meio	que o meio digital impossibilita que os estudantes respondam às colocações da professora, então, neste sentido, a forma de comunicação estabelecida é caracterizada por uma *projeção*. A interação existe, mas devido ao meio escolhido, esta interação torna-se secundária. A organização da plataforma modula o caráter da mediação didática (uma vez que a interação entre o docente-estúdio e os estudantes é ínfima, considerando o caráter televisivo e de entretenimento). Não se trata de um interação orgânica/espontânea. A docente-estúdio se utiliza da interação de forma retórica para apresentar os conteúdos de forma monológica e roteirizada; há momentos delimitados para a interação ocorrer; a interação via chat impossibilita a dialogicidade. Quais são os desafios da dialogicidade no meio digital? A mediação didática segue um padrão que é eco do vocabulário e do material utilizado na rede do Estado de SP ("sequência didática"). A hipótese central é a de que a mediação didática promovida pelo design das vídeoaulas do CMSP preza pela adequação da aula ao modelo televisivo, através da artificialidade e da linguagem do entretenimento. Um indício dessa hipótese é a roteirização. A *ritualização da aula* envolve certos padrões: por exemplo, todos os dias o professor chega em sala, escreve o cabeçalho, utilizar a lousa. Esses "ritos pedagógicos" são parte da mediação didática. No caso da

da aula ao meio, estamos falando de uma adequação ao meio digital e ao canal do CMSP. O design escolhido para a cena pedagógica – indo além da dimensão da composição cênica – é também demarcado pela introjeção de padrões exógenos, tais como a roteirização (da qual a professora é refém) e a lida com o tempo e com a dinâmica das câmeras, que são característicos do universo audiovisual. Um exemplo disto é que a professora fala sem pausas, deixando um tempo cronometrado e demarcado para a interação com os estudantes via chat. Estes padrões são utilizados em uma tentativa de promover a emulação de uma cena pedagógica com as marcas do digital, tal qual ocorre em sala de aula, ao mesmo tempo em que cria um espaço de entretenimento, cujo professor é o entertainer. Percebe-se que a cena pedagógica em questão é demarcada pela aceleração: a professora não tem tempo em função da forma como a mediação televisiva se impõe: ela tem apenas 25 minutos para transmitir o seu conteúdo, o que impede qualquer lapso que rompa com o roteiro pré-estabelecido, que impede o espaço do orgânico: ela não dá tempo para que os alunos respondam suas perguntas retóricas. A cena pedagógica também é composta pelo uso do material didático do Estado. Ele é projetado na tela e utilizado como base da organização das atividades; há centralidade para o uso do material. Todavia, a professora ressalta em aula que nem todos os alunos receberam o material, o que denota certa precariedade. Se as vídeoaulas são	digital? *Os traços individuais do estúdio-docente aparecem na videoaula de alguma forma?* A sequência da vídeoaula leva à hipótese de que a professora se perde no personagem que deve performar, a personagem da docente-estúdio, no caso. Há uma espontaneidade que quer escapar ao roteiro pré-estabelecido, e isso faz com que a professora transpareça estar confusa durante a aula. Essa confusão encontra-se demarcada também em seu vocabulário, uma vez que ela utiliza, concomitantemente, termos formais e informais ("galerinha" x "sequência didática"). A mesma contradição que aparece na cena pedagógica, entre um cenário sério e uma professora entertainer, aparece na utilização de termos formais e informais, roteirizados e espontâneos. Essa contradição dá o tom artificial da performance docente. O aspecto da artificialidade tem relação intrínseca com o meio – no caso, tanto o meio digital quanto com o contexto do ERE na pandemia. A pandemia é que coloca a professora nesta situação performática. E qual o significado pedagógico deste tipo de performance? Quais os desdobramentos didáticos desta artificialidade? Existe aqui uma adequação discursiva: a forma do discurso do professor em sala de aula difere da forma do discurso de um professor que deve apresentar uma aula para milhares de alunos, adequando-se ao formato televisivo. Há aí uma distinção entre a aula como um gênero discursivo próprio e o gênero televisivo, que exige que a	vídeoaula, esse padrões tornam-se reféns do meio – no caso, o meio audiovisual. Tem-se aí uma implicação da imposição destes padrões exógenos para a mediação didática. A professora performa um movimento avaliativo/diagnóstico ao perguntar aos espectadores: "Vocês se lembram?". Trata-se de uma pergunta retórica, uma vez que os estudantes não tem a opção de responder de maneira orgânica. Eles podem responder via chat, mas caso respondam que não se lembram, não há como a professora romper com seu roteiro para sanar sua dúvida. Isso se comprova porque, logo após a pergunta, a professora já retoma seu roteiro. Devido à esta aceleração, a professora perde a oportunidade pedagógica de interagir organicamente com os estudantes. E não apenas a aceleração, mas também a roteirização: o roteiro interfere na sequencialidade. Neste sentido, a confusão da professora (que se perde entre o formal e o informal, entre o que é roteirizado e sua tentativa de ser espontânea) também obstruem a sequência didática. Há uma simulação das respostas dadas aos estudantes. Nesta simulação, encontra-se certo caráter de encenação da mediação didática: neste sentido, não se trataria de uma tentativa de transposição da cena pedagógica, mas sim da encenação da cena pedagógica e da mediação didática. Essa encenação pressupõe uma

baseadas no material, parte dos estudantes não poderá realizar as atividades. Sobre esta situação, a professora diz: "aconteceu". Essa fala denota certo descaso em relação aos estudantes. É necessário compreender o tipo de alteração que este formato provoca na aula, e, com a análise, compreende-se que é uma alteração qualitativa. Essa alteração qualitativa aparece, por exemplo, quando a docente-estúdio conversa com os professores dos estudantes (o "seu" professor). Nesta fala, ela enquadra o professor responsável pela sala de aula como um ajudante/mediador, que tem a função de auxiliar e não de ensinar. Isso implica inferir que o CMSP é, de fato, o centro do processo pedagógico. Note-se a mudança de enquadramento da câmera quando a docente-estúdio fala com os professores. Faz parte da composição da cena pedagógica a reprodução de trechos do material didático do Estado na lousa digital. O que se percebe é que há certa deficiência na preparação das aulas: uma espécie de descompasso entre a docente-estúdio e os manipuladores do aparato/lousa digital, uma vez que diversas vezes ela se confundiu com o que deveria ser feito na lousa digital. Parece haver duas figuras chave para compreender essa questão: a docente estúdio e o técnico em tecnologia da educação. Ambos são responsáveis pela aula. A professora, responsável por apresentar os conteúdos; o técnico, por manipular o que será apresentado em tela – desde os movimentos da professora até o que será exibido na lousa digital. Quem é a autoridade aqui? Trata-	performance da professora seja a de um entertainer. Ela é uma professora ou uma apresentadora? Há aqui um conflito entre dois ethos pedagógicos distintos. O interlocutor do entertainer é um interlocutor desconhecido, sem rosto. Quem ela projeta como interlocutor? Há uma falta de intimidade entre a professora e as ferramentas que devem ser utilizadas na vídeoaula, o que interfere na dinâmica da aula. Nota-se que quando a docente-estúdio fala com os professores, ela é bem mais formal. Há uma dimensão de coleguismo, de profissionalidade e de respeito; aqui, ela abandona o tom da entertainer. Ela é uma porta-voz da instituição do CMSP, e conversar com os professores de forma formal parece ser um protocolo institucional. Neste trecho, a roteirização de sua performance fica mais evidente. Qual a autonomia da docente-estúdio frente ao protocolo institucional do CMSP? Esta performance expressa um ideal de docência que se aproxima da profissionalidade? Em um segundo momento da aula, os estudantes pedem que a professora mande um "beijo" para os que estão assistindo a aula. Ela instantaneamente pára de seguir seu roteiro, e envia beijos para os alunos. Essa situação não ocorreria em uma sala de aula regular, e só é possível em função do meio. A performance da professora, neste caso, é de adesão à posição que lhe é exigida naquele momento: a de uma entertainer. Em resposta a esse movimento, os estudantes tentam se sobressair no chat: "ser é ser percebido". Todos	emulação da interação com os alunos. Trata-se, portanto, de uma emulação forjada: a professora emula uma interação que, em realidade, não existe; ela é mediada em função da ausência, é uma interação que a professora precisa que os espectadores acreditem que existe (artifício utilizado por comunicadores). Talvez a palavra que caracterize esta situação é **"***controle":* a mediação didática é demarcada pelo controle do roteiro e do meio; em uma interação orgânica as coisas mudam em função do elemento dialógico. Se a interação é roteirizada, tudo que a professora está fazendo é controlado. A mediação didática também é demarcada pela utilização de slides, que são exibidos na lousa digital. Esses slides são cópias do livro didático do Estado, que são projetadas para os estudantes. Quem organiza a aula? O professor ou já é algo pré-estabelecido institucionalmente? A professora afirma que a aula anterior foi uma "conversa". Se foi conversa não é aula? A aula foi didatizada da seguinte forma: primeiramente a professora listou os verbetes, e posteriormente fez a sua classificação. Neste momento, ela declara uma aspiração pedagógica: ela aspira que os alunos compreendam a distinção entre o verbete dicionário e o verbete enciclopédia. Para fazê-lo, no entanto, a professora passa a utilizar um tom excessivamente formal, cheio de termos técnicos, que seriam

se de uma fusão entre aula e vídeo. É possível conduzir uma aula formativa considerando essa fusão? É possível educar de maneira formativa neste tipo de cena pedagógica? Nem todos os métodos funcionam no ambiente digital! Há um encontro entre a mediação da internet/do entretenimento e a mediação didática. O que acontece com a formação neste cenário? Um bloqueio da articulação didática devido às interrupções e à performance exigida da professora. Deduzimos também a hipótese de que a elaboração da vídeoaula é colada no material didático por se tratar de uma aula exibida para toda a rede de ensino, e por isso é necessário "generalizar" o conteúdo. Essa hipótese nos leva a considerar que o CMSP adota uma perspectiva educativa pautada pela massificação. A mediação didática, no limite, é um trabalho com a subjetividade. Em função da massificação, ela não consegue alcançar a subjetividade de seus alunos/espectadores. Uma vez que a lousa digital é utilizada na vídeoaula como uma projeção do material didático (e não como uma adaptação à proposta do CMSP), subentende-se que há um subaproveitamento da tecnologia. Isto porque o conceito de ERE adotado no Estado de SP se limita à uma tentativa de projeção do uso que deveria ser feito do material em sala de aula, e não do aproveitamento da lousa digital em suas potencialidades. Trata-se de uma sofisticação restrita à dimensão estética, não se estendendo ao procedimento pedagógico. Constitui-se, deste modo, uma relação artificial com	tentam chamar a atenção para si próprios, mostrar que existem, para que sejam mencionados pela professora na vídeoaula (ver Türcke – A batalha pelo logotipo). Também compreende-se que o docente-estúdio é um professor modelo da rede, pois está representando todos os professores do Estado. Neste sentido, sua autonomia se perde. É este tipo de performance que se espera de um professor da rede estadual? O docente-estúdio torna-se um material, e todos os professores da rede devem utilizar a sua performance como referência. Não há como separar a performance da professora da performance em vídeo, pois é o vídeo que restringe a ação docente – há aí certo dirigismo pedagógico. A performance da professora também substitui o elemento da interação pedagógica em aula; ela tenta suprir lacunas por meio do incentivo e do entretenimento. Seu papel de entertainer é reforçado porque ela não se relaciona com os alunos, mas sim com uma audiência. Esta é o seu interlocutor, e ela deve manter a audiência sempre "alta".	inacessíveis a estudantes do 5º ano do EF. Quando a aula se inicia (depois de 5 minutos do vídeo), ela faz um suposto levantamento do conhecimento. No entanto, para fazê-lo, ela compõe uma narrativa que dispensa a interação via chat. Seus alunos não estão lá, e o chat seria a única forma de interagir. Percebe-se também que há uma alternância na forma com que a professora lida com o conhecimento: ela lida com conceitos complexos, e tenta facilitá-los. Ela faz um movimento pendular constante entre apresentar esses conceitos de maneira excessivamente formal e tentar facilitá-los, sem, contudo, fazê-lo. (movimento: fazer uma pergunta retórica – olhar para o chat – ver que foi complexo – reformular). O uso do material didático do Estado como mediação da aula revela problemas que são do próprio material: a obviedade das questões, por exemplo, e a ambiguidade das respostas (resposta pessoal quando deve ser uma resposta objetiva, revelando uma arbitrariedade do próprio material). A performance da professora como entertainer implica certo tratamento do conteúdo: por exemplo, quando ela se refere às respostas das questões como "respostinhas": ela tenta suavizar, infantilizar a compreensão dos alunos sobre a questão feita, sendo coerente com o posicionamento que adota em sua performance de entertainer. Os alunos chegam à reflexão própria sobre as respostas das

o design da cena pedagógica.		atividades? Ou, em função do ritmo da aula e da abordagem do material, eles são levados a acatar as respostas dadas pela professora (uma vez que a interação via chat é artifical)? A hipótese, até este momento, é a de que a desorganização é um aspecto constitutivo das vídeoaulas. É interessante que, quando lê as respostas dos alunos/professores no chat, a docente-estúdio nunca lê respostas erradas. Há uma seleção feita pela professora. A interação acontece unicamente para revelar os acertos.

- Vídeoaula 2 – Matemática

CARACTERIZAÇÃO DA CENA PEDAGÓGICA	PERFORMANCE DOCENTE	MEDIAÇÃO DIDÁTICA
A caracterização cênica do espaço pedagógico – no que diz respeito à construção do cenário, à interlocução com as câmeras, etc – é semelhante à da vídeoaula 1. Pode-se dizer o mesmo do logo do CMSP, que não se altera na apresentação desta vídeoaula. Um novo elemento que aparece nesta vídeoaula é a presença do Oráculo. O Oráculo é "chamado" pela professora por diversas vezes durante a aula, seja para fazer dele um interlocutor, seja para pedir que ele faça troca de câmeras, para que ele passe as projeções na lousa digital, para que ele corrija algo que deu errado com as dinâmicas técnicas que compõem a cena pedagógica. O Oráculo revela uma espécie de	A docente que apresenta esta aula é outra, no entanto, sua performance, já de início, remete à performance da vídeoaula 1. No que diz respeito à vestimenta da docente-estúdio, esta aparece com uma camiseta de hamburgueres, o que denota certo tom de diversão e descontração, e não de seriedade, o que também nos leva a crer que há a construção de uma imagem da docência associada à diversão. No entanto, a docente-estúdio da aula de matemática parece ser mais artificial: suas falas parecem ter sido decoradas e ensaiadas, contando com pequenos erros que denunciam a artificialidade e a falsidade de sua encenação. Esta professora carrega uma	Depois de passar em média cinco minutos interagindo com os estudantes – sem, contudo, realizar nenhum tipo de mediação do conteúdo que será apresentado –, a professora introduz a aula dizendo que a partir daquele momento o assunto será "sério". Tem-se aí uma contradição, uma vez que a professora utiliza o mote de uma "festa do pijama", que é algo intencionalmente divertido, para introduzir o conteúdo. Vale lembrar que durante o início da aula a matemática não foi mencionada em nenhum momento. Durante o momento inicial, a professora utiliza diversas frases aleatóreas que se repetem. São frases prontas, que, mais uma vez, demonstram o caráter

mistificação da tecnologia: a etimologia da palavra normalmente associa a figura de um oráculo às respostas dadas por uma divindade, a um sacedorte consultado, a uma revelação dividina que possui uma resposta irrefutável; em suma, a figura dos oráculos ao longo da história vem sendo associada à uma figura de autoridade e confiança.

Neste sentido, o oráculo é compreendido como uma nova mediação da cena pedagógica, e pode-se deduzir que sua menção constante ao longo da vídeoaula configura uma nova mediação da cena pedagógica: o Oráculo é uma figura de autoridade, sendo ele o sujeito da aula – esta só acontece devido à ele. Ele está acima do professor, configurando uma direção externa que obrigatoriamente se faz presente como autoridade.

Há uma dialética entre o professor e a tecnologia, ou mesmo entre a didática e o auditório. Esta dialética se consolida na medida em que há uma dependência da tecnologia (ou da manipulação técnica do Oráculo) que escapa ao domínio do professor, o que implica a perda de sua autonomia. O professor depende de quem está por trás das câmeras, ou seja, dos produtores. Essa dependência é inerente ao tipo de tecnologia escolhida para produzir e veicular as vídeoaulas. O estúdio/auditório representa essa perda de autonomia em sua própria condução da aula. É importante ressaltar que escolher a TV como suporte para a veiculação das vídeoaulas também é uma escolha política, uma vez que é

ficha nas mãos, e, nela, tem anotado o nome de alguns estudantes e professores da rede para quem manda um beijo e um abraço antes de iniciar a aula. Esta ficha – muito semelhante às fichas utilizadas nos programas de auditório – demarca o posicionamento de entertainer ocupado por ela.

O argumento da "festa do pijama" utilizado pela professora, que justifica que durante a pandemia todos ficaram em casa o tempo todo, usando pijamas, demonstra certa frieza na tentativa de ser acalorada, uma vez que banaliza possíveis sofrimentos decorrentes da pandemia.

Diferentemente da professora da vídeoaula 1, esta professora é menos performática (apesar de se adequar à performance exigida pela plataforma). Ela cita os nomes dos estudantes, e isso nos leva a crer que ela, de fato, lê as mensagens que são colocadas no chat pelos estudantes. Seus erros (gaguejadas, performance ensaiada) revelam que ela se adequa menos ao espetáculo, revelando de forma exemplar sua artificialidade. Sua seriedade denuncia a encenação e a faz se perder no roteiro.

Também é interessante notar que o "vai e vem" aparece também nessa aula; é neste vai e vem que a professora se vê dividida entre seguir o roteiro à risca e de forma efusiva, interagindo com o chat nos momentos certos e fazendo questões retóricas para que ele seja cumprido, e manter sua seriedade.

Isso faz com que a exigência de performar a ideia da "festa do pijama" pareça forçada, devido à

artificial de sua encenação (por exemplo, ela teve que fingir que teve a ideia de fazer uma festa do pijama).

Em um determinado momento, a professora apresenta aos alunos sua "hashtag". Este é um aspecto característico da tecnologia, que é exógeno ao conteúdo de matemática que se pretende abordar. Tem-se aí um exemplo da obstrução da mediação do conteúdo em favor da manipulação de elementos que não são significativos à didática.

Se na mediação didática da vídeoaula anterior um elemento que ganhou destaque foi a confusão da professora, que fazia um movimento pendular entre a formalidade e a informalidade, nesta vídeoaula um elemento que ganha destaque é a quebra de expectativas: a docente-estúdio constantemente foge do assunto da matemática, o tempo todo diz que vai começar a ensinar e, logo em seguida, não o faz. Em lugar de fazê-lo, a professora brinca, ou interage com o Oráculo.

Também ganha destaque o caráter da encenação: grande parte dos seus diálogos parecem ser encenados (pelo menos inicialmente). Todo o artifício da festa do pijama, utilizado para se chegar ao conteúdo de matemática, parece ser calculado – inclusive no que diz respeito aos momentos em que interage com o chat (as perguntas que faz aos estudantes, etc.).

Ao dar início à abordagem do conteúdo de matemática, a professora pede que os estudantes postem no chat elementos de uma festa do pijama: aqui, há um momento de maior interação com o chat, uma

uma escolha que condiciona o formato das vídeoaulas. Um dado interessante é que, usualmente, um desafio na sala de aula é o controle da dispersão dos estudantes. No chat a dispersão não acontece – ao menos, não de modo visível para o espectador que assiste a vídeoaula via televisão –, uma vez que se trata de um ambiente que é controlado. A leitura do chat é controlada pela professora. Logo, se deduz que o docente-estúdio perde autonomia, mas ganha controle. É importante demarcar que a artificialidade da aula em função da virtualidade é diferente de um falseamento da aula (que pode ocorrer também na sala de aula presencial). O falseamento pressupõe uma sobreposição do conteúdo pela didática, algo que obstrui a compreensão e o entendimento; já a artificialidade permite uma manipulação maior da relação entre professor e aluno: no ambiente virtual, os alunos são controlados em favor do artifício (que é a roteirização) e do meio (que é a plataforma).	sua dificuldade de interpretar o roteiro proposto. Ao final da aula, a docente-estúdio demonstra reproduzir a lógica do aparato, ao pedir que os estudantes postem nas redes sociais as "hashtags" de sua vídeoaula.	vez que ela lê, de fato, as respostas dos estudantes. Muitos apontam que há comida, pijama, filmes. A partir daí, a professora passa a especificar a questão, perguntando que tipo de música tocaria em uma festa do pijama. Diversos alunos respondem com os nomes de diversos gêneros. Dentre estes, a professora escolhe dois como os "mais votados": funk e k-pop. O interessante é que k-pop não foi mencionado no chat – ao menos nos comentários lidos pela professora. Isso indica que a votação não ocorreu. Outro indício de que a votação não ocorreu é que, muito rapidamente, os dados da votação aparecem no quadro – o que é uma contradição, já que a aula acontece ao vivo. Este é mais um indício de que o roteiro e a artificialidade possuem mais relevância do que a mediação do conteúdo propriamente dita. Percebe-se que a organização do conteúdo é prejudicada pelos 10 minutos iniciais de entretenimento, o que ocorreu também na vídeoaula 1. Tem-se aí uma contradição: ao mesmo tempo em que o ERE exige uma compressão do tempo (considerando que as vídeoaulas tem apenas 25 minutos, em média), há mais tempo dedicado ao entretenimento do que à mediação dos conteúdos.

A partir deste momento das análises, uma série de elementos que caracterizam a cena pedagógica, a performance docente e a mediação didática operadas na plataforma do CMSP passaram a se repetir – o que significa que a estrutura das vídeoaulas foi desvelada, e a partir desta, passamos ao movimento de sua generalização. Portanto, nas

duas análises que seguem, daremos ênfase aos elementos que não apareceram na reconstrução das vídeoaulas anteriores, mas que, ainda assim, dão força aos sentidos desvelados anteriormente.

- Vídeoaula 3 - História

CARACTERIZAÇÃO DA CENA PEDAGÓGICA	PERFORMANCE DOCENTE	MEDIAÇÃO DIDÁTICA
O professor admite que há, no chat, perguntas sobre o que são as habilidades exibidas na tela. Por que apresentar as habilidades? Neste momento, o docente-estúdio revela a ambiguidade de público a qual a produção se dedica, qual seja, professores e alunos. É aos primeiros que a descrição das habilidade é dedicada. Com isso, admite-se que há um desvio de atenção ocasionado pela forma com que a cena pedagógica é organizada, realizando uma quebra das barreiras entre professores e estudantes. Neste sentido, percebe-se também que a ampliação do público altera o sentido do que é compreendido por "aula". A limitação do meio leva à incompreensão dos conteúdos, e isso fica evidente no momento em que o professor demonstra ter consciência de que parte dos alunos ainda não escreve. Ele não poderá fazer nada em relação à isso, uma vez que a forma das aulas televisionadas impede uma ação mais efetiva do docente-estúdio. Isto nos leva à hipótese de que as vídeoaulas, em sua estrutura, possuem limitações evidentes que bloqueiam o processo formativo; todavia, há brechas por meio das quais o aspecto	Nesta vídeoaula, percebe-se que a performance do docente-estúdio revela um maior empenho em simular a performance pedagógica adequada ao ambiente televisivo. Ao que parece, este docente está mais integrado ao que se espera de um professor de estúdio. O docente-estúdio sabe que tem vários interlocutores, e tenta se comunicar de maneira adequada com cada um dos grupos (professores e alunos). Seria possível promover a formação e a aprendizagem diante desta ambiguidade, utilizando esta forma de comunicação segmentada? Mesmo com essa comunicação segmentada, o docente-estúdio parece direcionar sua fala mais aos alunos do que aos professores. Em diversos momentos, ele se utiliza de um "alívio cômico", que é a exigência do meio. Mas ainda assim, ele parece enfatizar que é importante que todos os alunos participem da aula com seriedade. No momento em que o professor pede que a câmera se volte para ele, e não para o slide apresentado, ele se coloca como foco da aula, se impondo ao meio. Ao que parece, há certo grau de comprometimento com	Logo de início, o docente se mostra preocupado com a organização do material didático, ressaltando o que as crianças devem fazer para se organizar em casa. Percebe-se também que esse professor tenta, na medida do possível, exercer o controle da aula: ele se recusa a continuar com sua performance se não houver nenhuma resposta no chat. Ele se impõe como sujeito da aula, como condutor. Enquanto nas outras aulas as professoras ora apresentavam autonomia, ora desenvoltura, a mediação didática operada aqui parece envolver estes dois âmbitos. Considerando o tipo de performance inicialmente levada à cabo pelo professor, a mediação didática parece se aproximar do tipo de mediação que caracteriza uma aula. Visa-se uma aproximação dos estudantes, ainda que dentro dos limites de uma cena pedagógica televisionada. Esta é a primeira videoaula na qual a estrutura de uma aula, de fato, parece estar presente. Há maior predominância do aspecto educativo do que do aspecto televisivo em sua mediação. Por se tratar de uma aula que aborda o tema do tempo, o professor traz uma ampulheta

educativo pode despontar. Na sequência da aula, o professor desmistifica o oráculo, afirmando que ele não é uma, mas sim várias pessoas. Tem-se neste movimento uma abertura da cena pedagógica para o público, que pode vir a ser educativa no que diz respeito ao desvelamento de aspectos obscuros da estrutura televisiva.	seu papel como docente, mais do que como apresentador do ramo do entretenimento. Ele respeita o diálogo e coloca o aluno na posição de sujeito. Isto nos leva a crer que este docente sabe simular melhor o papel de professor, ou seja, se adaptou ao meio de modo a não deixar a tarefa docente ser subsumida à lógica de um auditório. A mediação não se perde, desta forma. É interessante também que este é o único docente-estúdio que não traz a ficha nas mãos, o que pode significar que o entretenimento não possui tanto protagonismo quanto o conteúdo. Em diversos momentos, ainda, ele ressalta que os alunos não devem assistir à aula deitados, e também que não devem postar mensagens indevidas no chat. No limite, é possível inferir que este docente-estúdio ensina o público a sair do papel de um espectador passivo, para abraçar um posicionamento ativo frente ao que se vê.	para ilustrar sua argumentação. Percebe-se que esta é uma ação roteirizada no âmbito da vídeoaula; por outro lado, o uso da ampulheta demonstra que há uma consciência do fato de que se trata de um tema bastante abstrato, e que os interlocutores da vídeoaula são crianças entre 7 e 8 anos de idade. Logo, é possível inferir que neste caso a roteirização faz sentido dentro da estrutura da aula, e não é apresentada como um elemento exógeno ao conteúdo. Todavia, percebe-se que ao tentar emular uma aula real, o professor se perde na temporalidade: há mais conteúdo do que tempo. Neste sentido, é possível inferir que sua mediação didática, apesar de qualitativamente centrada nos conteúdos, é limitada pela temporalidade do meio, visto que, na segunda metade, ele não consegue concluir as discussões iniciadas, e, por isso, o entendimento dificilmente acontecerá. Isso aparece na vídeoaula como um potencial não explorado. Percebe-se que, nesta dimensão, a relativização de sua autonomia aparece de maneira mais evidente.

- Vídeoaula 4 – Ciências da Natureza

CARACTERIZAÇÃO DA CENA PEDAGÓGICA	**PERFORMANCE DOCENTE**	**MEDIAÇÃO DIDÁTICA**
A cena pedagógica, aqui, é caracterizada como uma cena que se pretende interdisciplinar: afirma-se que, apesar de ser apresentada como parte do componente curricular de	Esta vídeoaula é apresentada por duas docentes-estúdio, professoras da rede. Chama a atenção que ambas se vestem com as mesmas cores de roupa, que possuem um tom mais	A dimensão da interdisciplinariedade acontecerá por meio do uso do jogo “boliche da prevenção”. Ao que tudo indica, o aspecto do entretenimento será colocado em

ciências da natureza, haverá um diálogo com a educação física. Também é válido destacar a precariedade do material utilizado para o jogo que é o mote central da vídeoaula: as imagens são difusas, ambíguas, o que acaba por gerar dificuldade de compreensão até mesmo para as docentes-estúdio.	sóbrio e uma estética mais séria do que aquelas utilizadas pelos professores que apresentaram as vídeoaulas anteriormente analisadas. Tal como nas duas primeiras vídeoaulas, o aspecto gestual das duas docentes-estúdio é bastante artificial; elas parecem ter ensaiado diálogos, no qual a segunda professora se porta como uma estudante, respondendo às perguntas da primeira.	prática pela via da dimensão lúdica. Em um momento inicial, nos questionamos: o jogo terá centralidade na aula? O que isto implicaria em termos didáticos? O jogo é apontado como uma "forma diferente de se aprender a habilidade da aula". No entanto, ele se tornará um obstáculo à aprendizagem dos conteúdos, como uma mediação exógena que se torna um fim em si. Trata-se de um jogo repetitivo, no qual as professoras apresentam aos estudantes imagens de atitudes "certas" ou "erradas" em relação à prevenção contra a covid-19. Estas imagens, de maneira superficial, levam a uma representação imediata de ações como lavar as mãos, manter o distanciamento social, dentre outros. Prioriza-se uma análise superficial destas imagens, em detrimento de um entendimento mais denso das razões que tornam necessário lavar as mãos, por exemplo. Neste sentido, conclui-se que não há ensino de ciências, mas sim uma gestão de possibilidades lúdicas que se sobrepõem ao conteúdo que deveria ser abordado.

ANEXO 2 – CÓPIA DO RELATÓRIO PARCIAL RESUMIDO DA BOLSA NO PAÍS, ENVIADO JUNTO À SOLICITAÇÃO DA BOLSA DE ESTÁGIO DE PESQUISA NO EXTERIOR/BEPE (submetido em novembro/2023)

9.1) INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste relatório parcial resumido da bolsa no país, apresentar as atividades do projeto de pesquisa de pós-doutorado intitulado *"Ensino remoto no 'mundo interditado': uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da*

Educação de São Paulo (CMSP) durante a pandemia do coronavírus" (Proc. Fapesp: 2022/00995-1) desenvolvidas ao longo do ano de 2023. O projeto em questão possui como objetivo central investigar a configuração didática das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), direcionadas aos estudantes do Ensino Fundamental I. Entende-se que tal investigação fornecerá subsídios para uma caracterização específica deste modelo de ensino remoto emergencial, que se tornou referência para o ensino na rede pública do Estado de São Paulo durante o período de isolamento social. O estudo é orientado pela seguinte questão: que tipo de formação é promovida pela configuração didática das vídeoaulas, em específico, e pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial implementado no Estado de São Paulo, de maneira ampla?

Tomando como ponto de partida a questão e o objetivo mencionados, buscamos desenvolver ao longo do período em questão atividades que, além de corroborar com a discussão sobre a temática do projeto e expandir sua divulgação em eventos da área, permitiram o adensamento do *corpus* teórico que sustenta a pesquisa. Tomando como aporte tal escopo, iniciamos a reconstrução empírica dos documentos que orientaram a criação e as ações do Centro de Mídias da Educação de São Paulo e as vídeoaulas propriamente ditas. Neste relatório parcial resumido da bolsa no país comentaremos os resultados parciais atingidos nesta etapa e daremos informações sobre os encaminhamentos futuros, que serão efetivados nas próximas etapas da pesquisa.

9.2) RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO PERÍODO DE 2023 E DETALHAMENTO DOS PROGRESSOS REALIZADOS

9.2.1) Participação em grupo de pesquisa/atividades de orientação

Durante o ano de 2023 houve a participação regular nas reuniões e atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação"/UNESP/Araraquara. Formado por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação e coordenado pelo Professor Doutor Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, o grupo reune-se semanalmente para a realização de estudos coletivos e sistemáticos, fundamentados em uma perspectiva teórico-crítica da educação e da formação. A proposição norteadora das discussões realizadas no primeiro semestre de 2023 definiu-se pelo sintagma *Formação (Bildung), Estética e Política*, e no segundo

semestre, pelo sintagma *Formação (Bildung), Experiência e Política*, enquanto aspectos definidores dos contornos culturais no contemporâneo.

A proposição deste tema teve por objetivo dar sequência às discussões desenvolvidas ao longo dos anos anteriores acerca de aspectos ontológicos, gnosiológicos, psicanalíticos e, também, metodológicos próprios à produção do conhecimento social, sob o prisma da dialética, considerando alguns dos atuais dilemas e perspectivas que impactam a educação, bem como a formação cultural e política.

Ainda, é parte das atividades do Grupo de Pesquisas a discussão dos projetos de pesquisa em vigência, como parte da ampliação das interpretações das análises a serem realizadas pelos pesquisadores. De maneira conjunta, são realizadas as atividades de orientação, que ocorrem de maneira regular. Nestas foram discutidos o andamento das análises teóricas realizadas até o presente momento; a organização da reconstrução empírica do material que seria analisado; e os encaminhamentos decorrentes das análises iniciais. Foram discutidas, também, a produção de artigos e trabalhos de divulgação científica.

9.2.2.) Estágio Docência

No primeiro semestre de 2023 foi realizado um estágio docência junto à disciplina *Psicologia Social*, ministrada pelo Professor Doutor Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória para o curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP – Araraquara. O objetivo da disciplina em questão é fornecer aos estudantes subsídios que lhes permitam realizar uma interpretação consistente acerca de conflitos presentes na esfera pública das sociedades contemporâneas.

Para tanto, toma-se como objeto de discussão a natureza sociopolítica e psicológica das relações processadas na cultura, sendo esta compreendida enquanto "cenário" onde os atores sociais constroem suas identidades (individuais e coletivas). Neste contexto, é fornecida especial atenção aos mass media, tendo em vista os impactos tecnológicos mais recentes nos processos identitários sob as condições atuais da internacionalização da economia no chamado mundo globalizado.

A participação da bolsista consistiu no acompanhamento das aulas ministradas pelo professor responsável e, eventualmente, a preparação e apresentação de algumas aulas do curso. A bolsista realizou, ainda, a orientação de atividades avaliativas a serem realizadas pelos estudantes ao final do curso, auxiliando-os no processo de investigação

sobre situações sociais da cena pública contemporânea, que deveriam ser apresentadas e debatidas coletivamente em sala de aula.

9.2.3) Desenvolvimento da pesquisa

Tal como havíamos previsto no projeto de pesquisa aprovado pela FAPESP, o plano para o período de 2023 previa a análise teórico-bibliográfica; a ampliação de nosso *corpus* analítico; a seleção do material e das vídeoaulas do CMSP para análise; e a reconstrução empírica de parte do material selecionado.

- *Análise teórico-bibliográfica*

A análise teórico-bibliográfica realizada durante o período teve em vista o estudo e a ampliação das leituras e reflexões sobre os seguintes aspectos: 1) o levantamento do estado da arte de pesquisas que tomam como objeto de estudos o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP); 2) o adensamento dos sentidos daquilo que se compreende por *design*, a partir de uma leitura filosófico-crítica, e sua interlocução com o campo dos modelos educacionais operados no contexto da pandemia; e 3) a ampliação de referenciais no campo da interpretação crítica de imagens audiovisuais que fundamentariam a reconstrução empírica das vídeoaulas. Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão sobre os avanços teóricos obtidos a partir do estudo sistematizado de tais aspectos.

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) – plataforma de canais digitais, materiais didáticos e aplicativos com dados patrocionados pelo Governo do Estado – foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda formativa escolar presencial que seria interditada frente ao imperativo do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. O modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo concebeu a proposta do CMSP em uma tentativa de enfrentar tais demandas. Segundo Mathias (2023), no entanto, percebe-se que a plataforma foi apresentada por seus gestores não apenas como uma alternativa inevitável para que o calendário escolar não fosse interrompido, mas também como uma estratégia inovadora, que se tornaria, pela mediação da tecnologia, um marco na modernização dos sistemas educacionais do século XXI. Não por acaso, a proposta recebeu o prêmio de “Iniciativa Global de

Inovação em Educação69", organizado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)70.

A criação do Centro de Mídias nasce no interior do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documento que tem como um de seus objetivos promover um salto qualitativo no ensino em busca de resultados que permitam que esta Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030. Além de ter se tornado a principal referência de planejamento pedagógico das aulas remotas, o CMSP dá suporte também aos professores da rede por meio do provimento de orientações e materiais didáticos diversos que possam contribuir com o processo formativo escolar.

O carro-chefe desta plataforma é produção e exibição de vídeoaulas na rede de televisão aberta. Estas aulas poderiam ser acompanhadas ao vivo ou também de forma assíncrona, por meio das gravações armazenadas nos canais de distribuição, no Youtube e no aplicativo da plataforma. Elaboradas por professores e especialistas e ministradas por um ou dois professores da Rede, seus conteúdos são escolhidos com base no desenvolvimento das habilidades já previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista – sendo priorizadas, no contexto da pandemia, aquelas que possuem maior relevância, pertinência, integração e viabilidade. Diante da orientação dos Mapas de Foco71, que apresentam uma série de habilidades focais para cada ano de ciclo, a proposta desta Secretaria prevê a seleção de habilidades a partir de um critério prioritário: "[...] aquelas que são base para outras habilidades; habilidades que permitem maior autonomia; habilidades que cabem no tempo disponível para a

69 Global Education Innovation Iniciative.

70 O projeto do CMSP foi avaliado segundo o edital *"Education continuity during the Coronavirus crisis"*, publicado pela OCDE e pelo Banco Mundial ao final de 2020, que recebeu projetos elaborados por diversos sistemas educacionais no mundo.

71 Os Mapas de Foco apresentam uma seleção de habilidades focais para cada ano do Ensino Fundamental (em acordo com a Base Nacional Comum Curricular). O objetivo dos Mapas de Foco da BNCC é ajudar a orientar a flexibilização curricular e escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia do coronavírus. Tal material foi produzido pelo Instituto Reúna, uma organização sem fins lucrativos criada para colaborar com a implementação da BNCC. Fonte: O Instituto (institutoreuna.org.br), acesso em 20/01/2022.

realização de atividades; e habilidades presentes no material de apoio72" (SEDUC, 2020, p. 16).

Segundo Mathias (2023, p. 14), a proposta do CMSP gerou desorientação – sobretudo para os professores, uma vez que o conteúdo das vídeoaulas era elaborado pela plataforma, e seu papel, neste contexto, foi relegado à submissão e reprodução do que era exibido via televisão. Além de serem coparticipes do processo de interação que ocorre no chat, os professores deveriam utilizar as aulas mediadas por tecnologias de forma articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido com seus estudantes (SEDUC, 2020, p. 19).

"Trabalho pedagógico" que, segundo as diretrizes desta Secretaria, consiste no envio de roteiros de atividades digitalizadas via WhatsApp, visando o desenvolvimento das habilidades exploradas durante as vídeoaulas do CMSP, e na interação via chat e Google Classroom. Desta forma, entende-se que as vídeoaulas tornaram-se a principal referência para este modelo de ensino remoto emergencial – mesmo que, segundo as diretrizes que orientam a criação da plataforma, exista autonomia para que cada instituição de ensino, de acordo com suas necessidades particulares, adote o uso de outras plataformas e metodologias.

São diversos os estudos que se debruçam sobre as implicações da proposta do CMSP para o trabalho docente, de maneira geral, indicando uma possível remodelação da dinâmica pedagógica na Rede Estadual durante o período pandêmico. Na esteira de Mathias (2023), Oliveira e Ventura (2022) questionam, de modo específico, a abordagem do processo de alfabetização operada nas vídeoaulas, inferindo que os professores tiveram dificuldades frente à este "novo método" que limitava as estratégias utilizadas comumente para alfabetizar. As autoras ressaltam, ainda, que a imposição do uso das vídeoaulas como centro do processo pedagógico culminou na limitação da autonomia docente, uma vez que os professores deveriam, a partir de então, adequar sua abordagem dos conteúdos ao que era veiculado nas vídeoaulas. Rizzi e Melo (2020), na mesma linha, declaram que a proposta do CMSP constitui um tipo de "produção centralizada de conteúdos expositivos para as aulas" (p. 134), que impede uma troca efetiva entre professores e alunos.

72 Notar que, no início ou ao final de cada aula, a habilidade a ser desenvolvida no dia é apresentada aos estudantes, sendo lida por um dos professores responsáveis pela aula – como pode ser aqui observado: https://www.youtube.com/watch?v=A_FbP70Ry2A, acesso em 10/02/2021.

Santos, Arakaki, Ramos e Juliasz (2023), que realizaram uma análise das vídeoaulas do CMSP produzidas para o componente curricular de geografia, observaram que houve falta de consonância entre os conteúdos abordados e a proposta curricular do Estado de São Paulo, o que caracterizaria um problema de planejamento. Os autores concluem que a condução da vídeoaula e a abordagem dos conceitos não se efetivam de maneira satisfatória, uma vez que foram observados diversos equívocos em relação aos conteúdos e inexatidão em algumas das informações apontadas pelos professores apresentadores. O mesmo foi constato por Gonçalves e Lima (2023), tanto no que diz respeito às vídeoaulas produzidas para o componente curricular de matemática, quanto às propostas de formação continuada ofertadas pelo CMSP para professores deste componente curricular, e por Iha (2021), em relação ao componente curricular de filosofia.

Em uma leitura correlata, Silvestre, Filho e Silva (2023) ressaltam que os efeitos da adesão deste modelo de ensino remoto emergencial no Estado de São Paulo impactou as condições de trabalho docente e aprofundou tendências em curso, como a precarização, o gerencialismo, o prolongamento da jornada de trabalho e o uso das tecnologias da informação e comunicação como mecanismo de controle do tempo e do trabalho pedagógico. Os autores concluem que:

> Na medida em que os materiais didáticos apostilados e os recursos tecnológicos ganham centralidade nas políticas educacionais e na rotina escolar, o trabalho dos professores foi simplificado, mecanizado e reduzido ao de meros executores dos métodos, das atividades e das plataformas, construídos, em grande medida, a partir da expropriação dos saberes docentes historicamente construídos (2023, p. 9).

Enquanto tais leituras dão corpo aos desdobramentos da mediação do Centro de Mídias especificamente na dimensão do trabalho docente, e, por extensão, na mediação didática efetivada pelas vídeoaulas e pelos professores, há também estudos que dão centralidade para a caracterização da plataforma, de maneira ampla, e para as implicações político-formativas de seus usos. Como no caso do trabalho de Filho e Santos (2021), que qualifica a pandemia como uma “janela” que intensificou a privatização da Educação Básica no Estado de São Paulo. Segundo os autores, pouco mais de trinta dias após a promulgação do decreto que tornava obrigatório o isolamento social, esta rede pública de ensino foi tomada por uma miríade de serviços, aplicativos e plataformas privadas que reconfiguraram as relações pedagógicas e o caráter público da

educação (p. 5). A criação do Centro de Mídias da Educação foi subsidiada por tais serviços:

> Outro montante desses gastos é destinado a dois elementos importantes deste modelo de ensino remoto: os contratos para acesso móvel à Internet e com a Fundação Padre Anchieta, responsável pelo canal aberto TV Cultura para captação e transmissão de conteúdo audiovisual. A contratação das empresas de telefonia 'Oi Móvel', 'Tim', 'Claro' e 'Telefônica Brasil' para subsídio dos dados móveis teve prazo de um ano a partir de abril de 2020 (podendo ser prorrogado em até 60 meses, com reajuste anual), com inexigibilidade de licitação, e voltou-se exclusivamente para o acesso dos alunos e servidores da rede ao CMSP, num valor aproximado de mais de R$ 149,6 milhões/ano (valores corrigidos). Com relação à Fundação Padre Anchieta, o contrato de seis meses a partir de abril, com dispensa de licitação, foi firmado com valor de R$ 5,54 milhões para valores corrigidos (Filho e Santos, 2021, p. 6).

Os autores mencionam, ainda, uma série de parcerias público-privadas, por exemplo, com o Grupo *IP.TV*, com plataformas educacionais como a *DragonLearn* e a *Explicaê*, e com grupos como a Kroton Educacional. Também foram mobilizadas para a dinâmica do ensino remoto emergencial na rede as gigantes multinacionais da tecnologia digital – *Amazon*, *Google* e *Microsoft* (ibdem, p. 10). Neste sentido, conclui-se que as relações preferenciais da gestão paulista da educação, durante a pandemia, acentuaram as amarras da escola pública com setores que concebem a educação como um serviço, logo, uma mercadoria, e não mais como um direito fundamental.

Furtado Filho (2022) também identifica o vínculo entre a proposta do CMSP e as *Big Techs*, abordando-o sob o prisma do capitalismo de vigilância73. O autor aponta que o alinhamento explícito do governo do Estado de São Paulo à lógica neoliberal transforma a oferta da educação em um grande negócio para as grandes empresas de tecnologia. É neste sentido que a parceria com empresas como a Google e a Microsoft representariam para a educação uma dinâmica estritamente empresarial, na qual o professor "ganha" tempo e o estudante "melhora" seu desempenho máximo, através do uso das ferramentas digitais ofertadas à Rede Estadual de Educação.

---

73 O conceito de capitalismo de vigilância, trazido à tona por Zuboff (2015; 2016), coloca em pauta o avanço de uma nova etapa da atuação do capital, direcionada à monetização dos dados dos usuários da internet, que lhes são usurpados por meio de mecanismos de controle e vigilância. Tais informações geram lucros colossais e aumentam o valor de mercado de *Big Techs* como a Google e a Microsoft.

Segundo o autor, os custos da manutenção da plataforma do CMSP e de outros projetos para o Governo do Estado de São Paulo seriam imensuráveis se as parcerias com as *Big Techs* e instituições privadas não fossem estabelecidas, o que, por sua vez, inviabilizaria o uso gratuito das plataformas e dos serviços educacionais por estudantes e professores. Todavia, este uso lhes é cobrado de forma subreptícia: através do monitoramento de seus usuários e da monetização e comercialização de seus dados.

Furtado Filho (2022, p. 78) infere que mais de 65% das instituições de ensino público no Brasil estão expostas aos mecanismos do chamado capitalismo de vigilância. Mais de 70% destas instituições, afirma o autor, utilizam ferramentas da *Google* e da *Microsoft*. No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as soluções destas empresas foram adotadas especialmente na criação do Centro de Mídias da Educação, o que implica a entrega de dados sensíveis de servidores e estudantes da rede.

Na revisão de literatura[74], todavia, não foram encontradas pesquisas ou discussões que abordassem, em termos explícitos, o *design* do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, bem como suas implicações para a organização da mediação didática operacionalizada nas vídeoaulas. Embora os artigos apresentados contribuam para o exame da configuração da plataforma – considerando que as discussões apresentadas estão centradas tanto nas implicações de seu uso para o processo de ensino e aprendizagem quanto no movimento que orienta sua criação –, compreendemos a necessidade de decodificar as camadas de significado que compõem o CMSP, para que se tenha acesso aos interesses, valores e concepções formativas corporificados em seu desenho.

Para tanto, é indispensável adensar, previamente, a concepção de *design* adotada em nossa pesquisa. Avançando em direção à esta discussão, constatamos que o termo *design*, no campo da educação, passou a ser utilizado, comumente, a partir da incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos educativos, movimento que exigiu uma ação sistemática de planejamento e implementação de novas estratégias didáticas e metodologias de ensino e aprendizagem (Filatro e Picones, 2004).

---

74 É importante apontar que a revisão de literatura realizada envolveu uma busca pormenorizada de trabalhos que abordassem a criação e a ação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, abarcando diversas leituras, abordagens e fontes teóricas. No entanto, como este relatório deve possuir um caráter sintético, destacamos aqui apenas as referências que se mostraram mais afinadas à discussão realizada em nossa pesquisa. No relatório final será apresentada a revisão de literatura detalhada.

Neste contexto, segundo Mill (2010), a elaboração de materiais educativos digitais e a proposição de modelos de *design* educacionais compatíveis com as necessidades formativas tornaram-se demandas do campo da educação.

É a partir daí que ganha visibilidade a acepção de *design instrucional*, que prevê o planejamento de currículos, a sugestão de programas de capacitação e o desenvolvimento de materiais didáticos em diferentes formatos de mídias. Mill (2010) infere que:

> Design instrucional é a ação institucional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos (p. 211).

Além do *design instrucional*, as concepções de *learning design* e *design thinking* também ganharam espaço no campo da educação. O primeiro, como apontam Bassani, Reis e Dalanhol (2016), consiste em uma área de estudos que tem por objetivo tornar mais acessível o processo de concepção de práticas educativas com o uso de tecnologias, de modo a documentar, modelar e compartilhar tais práticas. As autoras inferem que, de modo geral, a proposta do *learning design* concentra-se na partilha de sequências que devem ser seguidas para um resultado que torne a aprendizagem mais eficiente (p. 1215). Já o *design thinking*, segundo Oliveira (2014), é uma concepção derivada do modelo empresarial. Tal concepção visa promover o equilíbrio entre o pensamento analítico e intuitivo, o que permite às organizações gerar inovações para aumentar a eficiência e a competitividade, por meio do trabalho com habilidades de empatia, colaboração e experimentação. No campo da educação, o *design thinking* tem sido tomado como referência para o trabalho com o ensino de habilidades de liderança, empreendedorismo e eficiência.

Tais acepções, todavia, embora tenham ganhado espaço no campo da educação nos últimos anos, parecem restringir-se ao campo da criação de estratégias para tornar o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias mais eficientes – isto do ponto de vista de uma reposição do ideário neoliberal aplicado à criação de materiais educacionais digitais, que prevê a mercantilização da educação a partir da lógica da eficácia (Laval, 2004) e da aplicabilidade (Flusser, 2016). Para tanto, impõe-se à tais materiais uma forma palatável, intuitiva e útil à este fim, consumida sob a ótica de uma suposta neutralidade.

Restringir a abordagem do *design* ao domínio da forma, no entanto, implicaria desconsiderar a relação entre forma e conteúdo que é própria aos objetos, em geral, e aos materiais educacionais, de modo específico – especialmente aqueles produzidos no seio da virtualidade. Para elucidar tal afirmação, é pertinente recuperar a abordagem do conceito no âmbito da discussão filosófica.

Flusser (2017), que apresenta suas considerações em relação ao *design* das tecnoimagens, infere que este é frequentemente visto como a imposição de uma forma sobre uma massa informe (p. 209); em outras palavras, o *design* informa os objetos, dotando-os de símbolos e códigos, valores, significação, que, como explica Lastória (2017), são pré-determinados inconscientemente. Esta forma guarda, no caso das imagens tecnológicas, complexos processos que retroagem sobre os indivíduos e sobre a formação de sua subjetividade – processos que são demasiadamente complicados para que possam ser penetrados: é uma caixa preta e o que se vê é apenas o input e o output (DUARTE, 2020, p. 173).

Em sua análise, Flusser debruça-se sobre os sentidos da palavra *design*, na língua inglesa, que funciona como substantivo e como verbo:

> Como substantivo significa, entre outras coisas, 'propósito', 'plano', 'intenção', 'meta', 'esquema maligno', 'conspiração', 'forma', 'estrutura básica', e todos esses e outros significados estão relacionados a 'astúcia' e a 'fraude'. Na situação de verbo – *to design* – significa, entre outras coisas, 'tramar algo', 'simular', 'projetar', 'esquematizar', 'configurar', 'proceder de modo estratégico' (p. 179).

O filósofo aponta, ainda, que esta palavra de origem latina contém em si o termo *"signum"* – signo, desenho. A abordagem semântica torna-se ponto de partida para o questionamento dos usos e dos significados atribuídos à ela contemporaneamente, que subvertem seu sentido embrionário associado à um contexto de astúcias e fraudes. Tal sentido adquire uma conotação sugestiva quando se leva em consideração a máquina como dispositivo de dissimulação: "[...] a alavanca, que engana a gravidade, e a mecânica, por sua vez, é uma estratégia que disfarça corpos pesados" (Flusser, 2016, p. 180).

O uso contemporâneo da palavra *design*, segundo o autor, deve ser compreendido a partir do vínculo com o conceito de *máquina* – mas não apenas ele. *Técnica* e *arte* também encontram-se imbricadas ao termo: a *técnica*, por meio da qual a forma toma corpo, por meio da qual o objeto artístico idealizado torna-se material, por

meio da qual o artista provoca o aparecimento da forma. Nesta perspectiva, não haveria uma cisão entre tais conceitos – pelo contrário: a palavra design "[...] exprime a conexão interna entre arte, técnica e máquina" (Flusser, 2016, p. 182).

A tese flusseriana pauta-se no entendimento de que a premissa do *design*, na cultura contemporânea, é a promoção de um tipo de engodo, que se impõe aos sujeitos nas relações que estabelecem com os objetos – e, aqui, enfatiza-se a relação estabelecida com os objetos técnicos. O engodo se estende, ainda, em direção ao domínio da natureza: "[...] substituir o natural pelo artificial e construir máquinas de onde surja um deus que somos nós mesmos" (Flusser, 2016, p. 183). Tudo depende do *design*, na medida em que dominá-lo – ou seja, criar *designs* cada vez mais perfeitos, liberar-nos de cada vez mais de nossa condição e viver de modo cada vez mais artificial – equipara-se à sobrevivência no atual panorama. Com isso, tem-se um movimento de criação de designs cada vez mais úteis à finalidade de tornar o homem funcionário da máquina (Flusser, 1989).

A crítica de Flusser centra-se na constatação de que todo *design* é projetado, desenhado por pessoas que nos precederam. Seu conteúdo, portanto – que não se restringe ao que é visível na superfície do objeto, embora também se expresse nela –, é carregado de historicidade e implica um tipo de comunicação:

> Objetos de uso são, portanto, mediações (*media*) entre mim e outros homens, e não meros objetos. São não apenas objetivos como também intersubjetivos, não apenas problemáticos, mas dialógicos. A questão relativa à configuração poderá, então, ser formulada do seguinte modo: posso configurar meus projetos de modo que os aspectos comunicativo, intersubjetivo e dialógico sejam mais enfatizados do que o aspecto objetivo, objetal, problemático? (Flusser, 2016, p. 196)

É possível depreender, deste argumento, duas constatações: a primeira delas diz respeito à dimensão dos valores que permeiam a constituição do *design* dos objetos. Se, segundo a tese flusseriana, o projeto do *design* é permeado pela intencionalidade e pela funcionalidade atrubuída à ele por outros homens, podemos deduzir que há, neste projeto, uma dimensão valorativa, que exprime determinada concepção de mundo. Os valores atribuídos encontram-se justapostos ao objeto, tornando-se parte de seu conteúdo e rompendo com a suposta neutralidade do meio. Aqueles que criam o *design*, neste sentido, possuem uma responsabilidade moral e política – que nem sempre é respeitada.

A segunda constatação diz respeito ao tipo de comunicação estabelecida pela mediação do *design*. Diferentemente do tipo de comunicação operacionalizada pela leitura e pela escrita, que ocorre de forma linear, o *design* é predominantemente imagético, e sua leitura, segundo Flusser (2016), implica um tipo de "pensamento em superfície" (p. 107). Este tipo de pensamento, segundo o autor, tem seu embrião a partir do momento em que os espectadores foram apresentados à superfície da tela cinematográfica – que, diferentemente do palco teatral, exige que o espectador se adeque à temporalidade dos cortes e dos choques característicos da imagem em movimento. Foi necessário aprender a "ler" estas imagens, deduzir os significados que escapam entre seus intervalos e apreender as mensagens das quais as superfícies são portadoras. Nas palavras de Lastória (2017):

> Diferentemente das imagens tradicionais como as pinturas e os desenhos, que não ocultam o seu caráter de representação, as imagens tecnológicas o fazem na medida em que os aparelhos constroem um elo contínuo entre a imagem e seu significado (p. 594).

Este elo implica novas formas de leitura. O *design* das tecnoimagens, ao cultivar o "pensamento em superfície", impõe uma estrutura ao pensamento que difere daquela utilizada, por exemplo, na leitura de linhas escritas: nesta, o leitor precisa ler o texto de forma contínua e sequencial se quiser captar sua mensagem; trata-se, portanto, de um código linear. A organização do *design*, por sua vez, que ocorre pela via do código eletrônico, exprime camadas de significação inacessíveis ao usuário. Seu significado é mascarado pela opacidade, qualificando o objeto técnico, nos termos de Flusser (1989), como uma "caixa preta".

É neste sentido que Flusser (2017) insiste na necessidade de uma decifração rigorosa do *design*, uma vez que apenas entrando em sua "caixa preta" é que se poderá fugir da completa subordinação ao aparato e seu *simulacro* em direção à uma relação consciente – ou, nos termos de Flusser (2016), situar as imagens no papel de mediadoras e os homens em designers de seus significados. Para tanto, decodificar tais mediações para que se possa compreender e reconstruir seus significados torna-se uma tarefa pertinente à formação contemporânea.

Andrew Feenberg (2010) também se atenta ao *design* dos aparatos técnicos. Tomando como fundamento o arcabouço teórico que nomeia de "Teoria Crítica da Tecnologia", o autor parte do pressuposto de que a racionalidade tecnológica "[...] não é

meramente uma crença, uma ideologia, mas é efetivamente incorporada na estrutura das máquinas. O *design* da máquina reflete os fatores sociais operantes em uma racionalidade predominante" (p. 10). Neste sentido, estaria implicado no *design* um sistema de dominação administrado de forma autoritária, e, por meio do qual os aparatos técnicos tornam-se um meio de coesão social e de manutenção das modernas formas de hegemonia.

Por essa razão, seria errôneo admitir que as tecnologias, em geral, e as tecnologias utilizadas no campo da educação, de modo específico, são neutras. Elas não possuem uma lógica autônoma, resguardada por uma espécie de independência do mundo social, como um meio que independe de seu fim. A forma como estas são utilizadas como mediação de uma gama de atividades torna-se política, e a produção de seu *design* obedece à diferentes finalidades sociais, envolvendo diferentes normas de uso. Na leitura de Feenberg (2010), portanto, a interpretação da tecnologia envolve uma mudança de perspectiva, por meio da qual os aparatos tecnológicos possam ser lidos não unicamente como dispositivo ou como meio, mas sim como um artefato cultural sujeito a uma interpretação hermenêutica, que não ignore as conexões entre os aparatos tecnológicos e seu uso cultural.

Este "horizonte cultural", nos termos do filósofo, é orientado por valores e normas sociais que preenchem os aparatos técnicos, e, concomitantemente, são produzidos a partir de seu uso. A partir de tais valores e normas, são legitimadas formas hegemônicas de controle e dominação social, uma vez que são naturalizados de forma inquestionável. Para Feenberg (2010), a análise do *design* tecnológico é a chave para a compreensão de sua efetividades como base da hegemonia moderna atual.

O controle exercido por aqueles nomeados de *designers* das tecnologias – que as desenham, projetam e forjam suas possibiliades de uso pelo grande público – é transferido para os aparatos tecnológicos, constituindo parte de seu conteúdo. Logo, o *design* – ou *designs*, já que não há um único tipo de desenho possível – guarda as marcas das relações de classe, os valores políticos e culturais de seu tempo, em suma, a racionalidade tecnológica. Nas palavras do autor: "[...] a racionalidade tecnológica não é meramente uma crença, uma ideologia, mas é efetivamente incorporada na estrutura das máquinas. O *design* das máquinas reflete os fatores sociais operantes em uma racionalidade predominante" (Feenberg, 2010, p. 14).

Prolongando esta reflexão, poderíamos afirmar que o *design* é portador de certa "opacidade". Essa opacidade resguarda interesses, valores e normas culturais – que,

segundo o autor, originam-se das economias, das ideologias, da religião e da tradição –, que tornam-se uma marca impressa no *design*; todavia, uma marca que nem sempre se releva de forma explícita para seus usuários, permanecendo no domínio dos engenheiros e dos gestores dos aparatos tecnológicos.

Flusser (2017) e Feenberg (2010) encontram-se em suas leituras do *design* na medida em que o compreendem enquanto *dissimulação*: o primeiro, por compreendê-lo enquanto superfície codificada de forma intersubjetiva, que exige um tipo de decodificação própria; o segundo, por desvelar os mecanismos por meio dos quais a racionalidade tecnológica se corporifica em sua forma. No limite de suas considerações particulares, ambos os filósofos indicam que, ao mesmo tempo em que todo *design* intente projetar uma solução, seu desdobramento é tornar-se um *obstáculo* que obstrui uma relação consciente entre usuário e aparato. A relação involuntária com os aparatos técnicos, pautada em um critério de eficiência, perpetua uma relação de heteronomia entre sujeito e objeto, modulada pela crença indubitável de que, se o *design* é funcional, ele é merecedor de credibilidade.

No que diz respeito às tecnologias utilizadas no campo da educação – e, aqui, referimo-nos à toda sorte de plataformas, recursos, softwares e materiais que foram utilizados não apenas para a consecução do Ensino Remoto Emergencial, mas também em todos os setores da formação educacional –, o critério de "eficiência" tem sido tomada como sinônimo de funcionalidade. Como colocamos anteriormente, a própria proposta daquilo que ficou amplamente conhecido como *design instrucional*, *learning design* ou *design thinking* pauta-se neste critério para a elaboração de *designs* educacionais que prometem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes, produtivos, palatáveis e adequados a um contexto de soberania das *quick learn* mediadas pela tecnologia e orientadas à produção de materiais didáticos digitais padronizados.

O diálogo com os dois filósofos, ainda, nos permite deduzir que a forma do aparato é detentora de um conteúdo, que, no que diz respeito às tecnologias utilizadas no campo da educação, é ensinado também aos estudantes: ao passo que atua na mediação didática das vídeoaulas, no caso do CMSP, tornando-se a principal instância de acesso aos conteúdos escolares, suas camadas de significado são, também, aprendidas e experenciadas. Em outras palavras, o *design* do aparato promove também um tipo de formação, que é coadunada à formação pretendida pelos conteúdos programáticos apresentados em aula.

Munidos desta leitura – apresentada, neste relatório, de maneira breve –, identificamos a necessidade de explorar discussões que subsidiassem este tipo de análise. A interpretação do *design* audiovisual é, no limite, uma interpretação de imagens – mas não se restringe a elas. Os valores, interesses e normas culturais que denotam a concepção formativa adotada pelo CMSP, e que revela as finalidades atribuídas à educação no Estado de São Paulo durante a pandemia, encontram-se latentes já no projeto que orienta a criação da plataforma. Isto significa que, para uma compreensão consistente do "desenho", nos termos de Feenberg (2010) e Flusser (2016), é necessário recuperar e analisar as concepções que fundamentam sua elaboração, uma vez que estas se concretizam no material produzido pela plataforma.

É na forma das vídeoaulas que tais concepções tornar-se-ão conteúdo implícito: os valores, interesses e normas culturais que denotam uma concepção formativa que é acessada por estudantes e professores desta Rede de Ensino, e que revelam as intencionalidades desta Secretaria quando da criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Em suma, trata-se de empreender um tipo de análise que busque na forma da mediação didática operada pelas vídeoaulas a racionalidade, os valores e os interesses formativos nelas sedimentados.

Diante desta constatação, sentimos a necessidade de buscar referências que dessem centralidade à relação entre forma e conteúdo das diversas audiovisualidades no âmbito da Teoria Crítica da Sociedade. Embora a metodologia da Hermenêutica Objetiva almeje esclarecer e descerrar o que está encoberto em determinadas situações sociais e em objetos culturais, operando um tipo de análise que visa reconstruir os sentidos ali presentes e buscando nas partes a estrutura do todo, o subsídio do campo da estética seria fundamental à reconstrução empírica que seria empreendida na pesquisa.

Mateu Cabot, em suas pesquisas sobre o campo da estética audiovisual e sua interlocução com as dinâmicas formativas, apresenta contribuições substantivas para nossa interpretação. O autor, de maneira geral, parte do pressuposto de que a cultura de massas, que ganhou forças no início do século XX com o surgimento do cinema, culminou em uma nova forma cultural dominada pelos meios audiovisuais em escala planetária (Cabot, 2011, p. 215). Séries televisivas, publicidade, plataformas *streaming*, vídeos digitais, segundo o autor, *conformam* atualmente a vida da espécie humana ocidentalizada – conformam, dão forma, enformam e moldam a experiência vital dos indivíduos.

Uma cultura que encontrou no audiovisual seu meio dominante de comunicação, intercâmbio simbólico e criação de outras realidades, predominantemente virtuais e que escapam à primeira realidade, em suma, é uma cultura tecnificada. Para o autor, a audiovisualidade, com sua aparência proximidade, imediatez e verossimilhança, atua com as propriedades da "antiga" oralidade (Cabot, 2013). Esta audiovisualidade, segundo Cabot (2011), utiliza da ficção e da aparência das coisas para criar um mundo de imagens e sons em movimento que dão significado à existência: *superfícies* codificadas que delimitam um tipo de experiência estética que, por seu caráter fragmentado, delimitam um tipo de formação que se distancia daquela que perdurava no tempo (Cabot, 2012).

O autor infere que o denominador comum de tais superfícies é o movimento. Em suas palavras: "Partindo deste ponto, o que une cinema, vídeo, televisão, publicidade (não estática, também chamada de 'cinema publicitário'), imagens de jogos, e muitos outros suportes minoritários, é trabalhar com imagens em movimento" (Cabot, 2011, p. 223, tradução nossa). A caracterização da audiovisualidade contemporânea, portanto, é a criação de *designs* que deem vazão à este formato. O autor vê, neles, vias que se abrem para captar e analisar os fenômenos audiovisuais contemporâneos. A efetivação desta análise, em seus trabalhos, acontece a partir da interpretação das particularidades da relação entre forma e conteúdo específica – ou, em nossos termos, do *design* – de cada suporte.

Como no caso da análise empreendida em suas pesquisas sobre a televisão e sobre a propaganda televisiva (Cabot, 2016). Partindo das teses de Theodor W. Adorno sobre a recepção massiva da televisão nos anos 1940 e a consequente homogeneização do gosto de seus espectadores, o autor toma como objeto de análise os mecanismos de estereotipação dos corpos representados na televisão. Interessa-nos, neste trabalho, o tipo de interpretação realizada pelo pesquisador: a partir de propagandas televisivas selecionadas, é materializada uma espécie de reconstrução estética de sua forma. Tal reconstrução, realizada frame a frame, toma como objeto a construção cênica, a organização dos objetos/corpos, a interação entre estes e a cameração, o posicionamento espacial dos corpos, os cortes, o movimento, a composição narrativa – seja ela oral ou imagética –, dentre outros. A partir desta análise, o autor busca depreender dos sentidos encontrados na construção imagética audiovisual as significações latentes que dela são depreendidos: os valores, objetivos culturais, políticos e econômicos, e os interesses não declarados de maneira ostensiva. No caso desta pesquisa, Cabot (2016) conclui que:

> A criação de estereótipos na cultura de massas tem a mesma função econômica que a seriação na produção material: reduzir custos de produção por unidade produzida; e a mesma função socializadora que a família ou a comunidade: manter o grupo com vida frente à inimigos externos e internos" (p. 628, tradução nossa).

Embora Cabot (2016) não se aproprie especificamente do conceito de *design*, suas pesquisas tornam-se contributivas na medida em que a interpretação rigorosa do objeto audiovisual torna-se subsídio para a reconstrução crítica de sua dimensão estética. Ademais, sua experiência com análises que envolvem a estética televisiva são referenciais para nosso objeto de análise – uma vez que a televisão é o principal suporte de transmissão das vídeoaulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, delimitando as formas de comunicação e interação entre professores e estudantes, a temporalidade da aula e a reconstrução da cena pedagógica durante a pandemia. Compreender a forma com que a estética televisiva se impõe à dimensão didática da aula pode vir a tornar-se, porventura, um dos caminhos para acessar as significações de seu *design*. Neste sentido, pretende-se, como parte da pesquisa, solicitar um estágio de pesquisa junto ao Professor Mateu Cabot, na *Universidade de les Illes Balears*/Palma de Mallorca – Espanha, com o objetivo de compreender pormenorizadamente a forma com que empreende suas análises e angariar contribuições para a análise de nosso objeto de pesquisa.

- *Ampliação do corpus analítico*

Diante do exposto, notamos que seria necessário realizar uma ampliação do material que inicialmente comporia nosso *corpus* analítico. Ao empreender os movimentos de expansão e adensamento da concepção de *design* que subsidia a pesquisa, percebemos que a reconstrução empírica de quatro vídeoaulas, por si só, não poderia revelar os sentidos, interesses e valores implicados na proposta do Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Tomando como referência os argumentos de Feenberg (2010) e Flusser (1989; 2016), atentamo-nos ao fato de que o *design* constitui um projeto demarcado por múltiplas mediações. Embora este projeto tome corpo nas camadas de significação implicadas nas vídeoaulas e em sua construção cênico-estético-pedagógica, ele não se restringe a elas: seu *design* se expressa, também, nos argumentos que precedem a criação da plataforma. Quem são os agentes envolvidos na concepção deste projeto? Quais meios determinam suas finalidades? Que decisões sociopolíticas orientaram sua idealização? E de que modo tais decisões convertem-se em valores e

interesses que se concretizam no material que será acessado por estudantes e professores?

Assumimos que tais questões são fundamentais à reconstrução pormenorizada do *design* do CMSP, uma vez que amparam o projeto da plataforma. Nos termos de Feenberg (2010), a compreensão do *design* implica ter "olhos atentos à política que o informa" (p. 24). Por essa razão, optamos por ampliar o *corpus* analítico da pesquisa em direção aos documentos normativos que subsidiam o projeto do Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

A escolha destes documentos teve como norte a própria apresentação da plataforma, que, logo de início, declara que:

> A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) lançou seu Planejamento Estratégico 2019-2022 em julho de 2019, tendo como um de seus objetivos promover um salto de qualidade do ensino em busca de resultados que permitam à rede estadual paulista figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030. Com essa visão, a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo75.

A proposta da Criação do Centro de Mídias da Educação não surge de maneira ocasional. Embora a contingência pandêmica tenha antecipado sua efetivação enquanto modelo de ensino remoto na Rede Estadual de São Paulo, a proposta de um sistema deste gênero já vinha sendo discutida no *Plano Estratégico para a Educação (2019-2022)* (SEDUC, 2019) – mesmo que, neste documento, a plataforma não tenha sido mencionada de forma declarada. É cabível compreender, os interesses e valores implícitos no Plano Estratégico, documento normativo a partir do qual o CMSP foi desenhado.

Os valores que orientam a produção das vídeoaulas, ainda, sustentam-se sobre os fundamentos pedagógicos do novo *Currículo Paulista* (SEDUC, 2019). Esta afirmação justifica-se uma vez que os conteúdos do material em questão é escolhido com base no desenvolvimento das habilidades previstas nesta proposta curricular. Foram priorizadas, no contexto da pandemia, as habilidades que possuem maior relevância, pertinência, integração e viabilidade. A proposta desta Secretaria prevê a

75 Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias, acesso em 23/06/2023.

seleção de habilidades a partir de um critério prioritário: "[...] aquelas que são base para outras habilidades; habilidades que permitem maior autonomia; habilidades que cabem no tempo disponível para a realização de atividades; e habilidades presentes no material de apoio76" (SEDUC, 2020, p. 16). Compreende-se, portanto, que os valores formativos que fundamentam o desenho do CMSP, de modo geral, e das vídeoaulas, de modo específico, são fundamentados, também, pelo Currículo Paulista. Uma vez que as habilidades tomadas como referência para a elaboração do material remetem aos Fundamentos Pedagógicos do documento, optamos por tomá-los como objeto de análise.

E, por fim, evidenciamos o *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (SEDUC, 2020), que apresenta a concepção de educação adotada durante a adaptação ao modelo de ensino remoto emergencial no período da pandemia e a forma com que as vídeoaulas do CMSP ganhariam, a partir de então, centralidade na dimensão didática. Neste documento são apresentadas, em termos de "estratégias" viáveis para o desenvolvimento das habilidades previstas no Currículo, as finalidades atribuídas ao material produzido pela plataforma – que, por sua vez, justificam o *design* escolhido.

Tais documentos compõem o projeto que dá forma ao *design* da plataforma criada pela Rede Educação do Estado de São Paulo, em geral, e das vídeoaulas, de modo específico. No limite, a reconstrução empírica de tais documentos fornecerá elementos para observarmos como suas pretensões se realizam na dimensão das vídeoaulas, e de que maneira tais pretensões fomentam a racionalidade, os valores e os interesses objetivados da composição da cena didático-estético-pedagógica audiovisual. Portanto, diante de tais constatações, optamos por incluir os documentos citados no *corpus* analítico a ser empreendido pela via da metodologia Hermenêutica Objetiva.

- *Seleção de documentos e vídeoaulas do CMSP para análise*

Os documentos selecionados para a análise, como colocado no tópico anterior, foram os seguintes: os *Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista* (2019); o *Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o Século XXI* (2019); e o *Documento Orientador das Atividades Escolares Não-presenciais* (2020). Considerando que a

76 Notar que, no início ou ao final de cada aula, a habilidade a ser desenvolvida no dia é apresentada aos estudantes, sendo lida por um dos professores responsáveis pela aula – como pode ser aqui observado: https://www.youtube.com/watch?v=A_FbP70Ry2A, acesso em 10/02/2023.

extensão dos documentos inviabilizaria uma análise minuciosa e rigorosa, optamos por selecionar excertos dos textos que pudessem revelar as finalidades atribuídas por estes à educação. Com isso, operamos um recorte, explicitado na tabela:

Análise dos Documentos Orientadores

Documento	Itens analisados
Currículo Paulista	• Fundamentos Pedagógicos: - O compromisso com a educação integral; - Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista; - O compromisso com o desenvolvimento de competências; - O compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento; - O estímulo e o apoio à construção do projeto de vida dos estudantes; - Tecnologia digital: o estudante como produtor e consumidor da tecnologia.
Plano Estratégico	• Mensagem do Governador; • Apresentação; • Missão; • Valores; • Visão; • Objetivos Estratégicos.
Documento orientador das atividades escolares não presenciais	• Apresentação; • Premissas para o período das atividades não presenciais; • Realização das atividades escolares não presenciais; • Centro de Mídias da Educação de São Paulo: aplicativo e TV.

Fugiria de nosso escopo trazer para a presente análise todas as normas que permeiam a estrutura dos documentos normativos analisados – visto que isso nos imputaria o risco de um distanciamento de nossa questão central, associada ao design do Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Neste sentido, coloca Gruschka (2014), é necessário buscar os elementos que possuem significado central para a pesquisa, e que se revelam no momento da reconstrução: em outras palavras, a determinação do caso. Optamos por balizar a determinação do caso, especificamente no que tange os documentos a serem analisados, a partir da seguinte questão: *que finalidades os*

documentos atribuem à educação? Com esta, pretendemos desvelar os valores e os interesses concretizados na plataforma do CMSP. Compreendemos que as finalidades atribuídas à educação remetem aos valores e interesses que estão pressupostos nos documentos.

Já a seleção das vídeoaulas do Centro de Mídias da Educação ocorreu como previsto em nosso plano inicial: primeiramente, selecionamos aquelas que são direcionadas ao Ensino Fundamental – anos iniciais. Dentro deste recorte, priorizamos o período de abril/2020 a abril/2021, quando foi produzido um maior número de vídeoaulas. É importante ressaltar, ainda, que neste período as medidas de restrição social ainda não haviam sido flexibilizadas, e os processos de ensino e aprendizagem na Rede Estadual de São Paulo ocorriam exclusivamente via CMSP.

Visando uma compreensão mais ampla da configuração didática do material – considerando as possíveis distinções e especificidade da relação entre forma e conteúdo –, o segundo critério adotado para a seleção das vídeoaulas pautar-se-á nos Mapas de Focos da Base Nacional Comum Curricular, que orientam a organização das habilidades no Currículo Paulista – anos iniciais dentro das seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciência da natureza e ciências humanas. Tomando-as como referência, será selecionada uma vídeoaula de cada uma das áreas mencionadas. Por fim, o terceiro critério de seleção das vídeoaulas será a quantidade de visualizações – ou, em outros termos, a "audiência" – na plataforma *Youtube*. Tal critério pauta-se na justificativa de que os estudantes e professores que assistirão às aulas, neste caso, são também "espectadores", uma vez que as vídeoaulas foram desenvolvidas de acordo com mecanismos e parâmetros adaptáveis ao formato televisivo e videológico. Com base em tais critérios, chegamos à seleção das seguintes vídeoaulas:

Vídeoaulas selecionadas

Área de conhecimento	Dados da Vídeoaula
Língua Portuguesa	Data de exibição: 17/02/2021 Título: 5º ano EF - Explorando Verbetes II Visualizações: 52.027 Link de acesso: 17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II - YouTube
Matemática	Data de exibição: 01/10/2020 Título: 5º ano EF – Festa do Pijama Visualizações: 34.987 Link de acesso: 01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama - YouTube

Ciências da Natureza	Data de exibição: 01/04/2021 Título: 3º ano EF – Será que é prejudicial? Visualizações: 25.000 Link de acesso: 01/07/21 - 3º ano EF - Ciências - Será que é prejudicial? - YouTube
Ciências Humanas	Data de exibição – 28/04/2020 Título: 1º ano EF – Geografia – A escola que você teme e a que você quer ter Visualizações: 53.000 Link de acesso: 28/04 - 1º ano EF - Geografia - A escola que você teme e a que você quer ter - YouTube

A partir da seleção realizada, demos início à reconstrução empírica do material por meio da metodologia Hermenêutica Objetiva. As análises tiveram início em 04/05/2023, ocorrendo, desde então, semanalmente. Uma das exigências desta metodologia é que os dados sejam reconstruídos por um grupo de pesquisadores da área, uma vez que a análise coletiva garante que a objetividade seja mantida (BOHNSACK, 2020) e que projeções subjetivas sejam evitadas. Para tanto, contamos com uma equipe de cinco pesquisadores de diversas áreas77 e com experiência prévia no uso da Hermenêutica Objetiva, que se dispuseram à operar a reconstrução empírica do material em questão. A determinação, no caso das vídeoaulas, foi orientada pela seguinte questão: *qual o sentido da mediação didática materializada nas vídeoaulas?* Com esta questão, espera-se compreender de que forma os valores e interesses desvelados a partir da reconstrução dos documentos norteadores se manifestam no *design* escolhido para a produção das vídeoaulas.

No ano de 2023 – até o presente momento – foi levada à cabo a reconstrução empírica dos documentos selecionados, da primeira vídeoaula, qual seja, a da área de conhecimento de Língua Portuguesa, e a reconstrução inicial da segunda vídeoaula (área: Matemática). Este momento inicial é determinante para a análise, uma vez que a partir dele torna-se possível encontrar a determinação do caso e, também, delinear as possíveis categorias78 analíticas. Cabe informar que o tipo de análise empreendido por

77 Dois pesquisadores das Ciências Sociais; uma pesquisadora da Linguística; e dois pesquisadores da área de Educação (Fundamentos e Didática).

78 Nesta perspectiva metodológica, seria errôneo delimitar categorias prévias para a análise de nosso objeto, uma vez que este deve ser compreendido a partir de si próprio, de sua expressão. Estabelecer categorizações, possivelmente, nos induziria à subsunção do objeto a uma ordem

esta metodologia é bastante minucioso, detalhado e moroso. Portanto, neste momento da pesquisa, seria inviável apresentar categorias já definidas de modo preciso. Optamos, deste modo, por apresentar neste relatório resumido as estruturas de sentido encontradas nos documentos e, até este ponto, na primeira vídeoaula analisada, sem, contudo, determinar categorias analíticas.

Cabe informar, ainda, que para a análise da primeira vídeoaula, optamos por transcrever as falas do docente-estúdio79 em formato de texto. No entanto, o movimento de sua reconstrução não se restringiu ao texto justamente pela especificidade da análise empreendida, que envolve, também, uma análise estético-audiovisual. Para tanto, optamos por realizar o movimento que toma a imagem como ponto de partida analítico e, posteriormente, recorrer ao texto para correlacionar seus sentidos com aqueles depreendidos da imagem.

- *Reconstrução empírica: considerações prévias*

Os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista

O Currículo Paulista, desenvolvido pela Secretaria da Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes de Educação e homologado no ano de 2019, é tido como documento normativo basilar que orienta as ações pedagógicas escolares no Estado de São Paulo.

A reconstrução empírica de seus fundamentos pedagógicos, logo de início, aponta que a finalidade atribuída à educação pelo documento é a promoção da "educação integral". Daí é possível deduzir que o fundamento primeiro deste documento é a assunção de uma espécie de declaração de princípios, que revela a intencionalidade a que se propõe: a Rede Estadual de São Paulo compromete-se com a promoção de uma educação integral para os estudantes. Por outro lado, surge aqui uma

---

conceitual prévia, que se sobreporia ao desvelamento de seus sentidos latentes. Segundo Kminek (2016), a hermenêutica objetiva minimiza esse risco por sua intenção de objetivar a realidade a partir de si própria, tomando a reconstrução das particularidades como ponto de partida para a crítica que tem sua base fundada na tensão entre aspiração e realidade. Por esse motivo, ao contrário de realizarmos uma análise submetida a uma categorização teórico-analítica – o que, segundo Adorno (2008), seria "[...] um mero esquema para classificar de acordo com uma ordem" (p. 213) –, organizaremos a análise a partir dos sentidos da configuração didática revelados ao longo do processo de reconstrução empírica.

79 Título atribuído pelo Centro de Mídias ao professor responsável por apresentar a aula exibida na televisão e interagir com estudantes e professores da rede na exibição ao vivo.

série de questionamentos: qual será o grau do compromisso afirmado? Ele se sustentará em termos de proposições, tais como formação de professores ou garantia de infraestrutura básica? E por que a necessidade da adjetivação "integral" para a educação? Tal adjetivação é distintiva. Percebe-se que não se trata de qualquer educação; propõe-se a realização de um tipo de educação específica, ou seja, nem toda educação é integral.

Se observarmos a história da pedagogia, a qualificação da educação integral remete à ideia de "formação integral", já presente nos escritos de Humboldt, Rousseau, e, no limite, pode ser associada à *Bildung*, em seu ideal de formar e cultivar o ser humano em todas as suas potencialidades. A ideia de integralidade se oporia, por exemplo, a uma educação tecnicista, que poderia ser traduzida como uma espécie de qualificação. A própria etimologia da palavra "integral" nos apresenta a ideia de algo que não sofreu restrição, que se faz total ou completo, não danificado, não corrompido. Logo, a educação integral poderia ser associção a uma educação não fragmentada.

Na sequência, há no documento a seguinte colocação: "O Currículo Paulista considera a *Educação Integral* como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem" (SEDUC, 2020, p. 20, grifo do documento). Aqui, compreende-se que a educação integral independe do tipo de ensino ou da jornada; ela não se corrompe em função de características derivadas, o que expressa sua força e sua autoridade, no sentido da orientação das práticas escolares. Pressupõe-se, portanto, uma uniformização: todas as escolas da rede devem formar seus alunos com vistas à este tipo de educação, independente de fatores condicionantes – ou, em outros termos, abrindo-se mão de um ideal de equidade, já que nem todas as escolas da rede ou todos os estudantes possuem as mesmas condições.

A sequência do documento nos direciona ao aprofundamento do significado de educação integral nele defendido:

> Dessa maneira, afirmamos o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (Seduc, 2019, p. 20).

A integralidade, de fato, refere-se à integralidade do ser humano, que deve ser educado em todas as suas dimensões: intelectual, física, socioemocional e cultural. No

entanto, é neste mesmo trecho que se revela a contradição basilar dos argumentos construídos até então: como promover uma educação integral, que se opõe a um ideal de fragmentação, por meio da lógica das competências e habilidades, que, por seu próprio caráter, mina esta possibilidade por estar vinculada à adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho – ou, seja, ao *saber fazer*?

O compromisso firmado, deste modo, é com a seleção de competências e habilidades, e não com uma educação integral. O documento ensaia, retoricamente, a proposta de um tipo de formação que poderia levar ao máximo desenvolvimento das capacidades dos indivíduos; todavia, esta proposta é apartada de seus princípios em favor de sua atuação em um contexto social demarcado pela incerteza e pela complexidade. O termo "atuar", aqui, demarca a finalidade atribuída à educação: o documento não propõe um tipo de educação afinada a um ideal emancipatório, que daria condições para que os estudantes questionassem o contexto em questão, mas sim um tipo de educação que os ensina as habilidades necessárias para adaptarem-se aos cenários complexos e incertos que fomentam a sociedade contemporânea.

Percebe-se que o Currículo Paulista possui uma proposta pedagógica consonante às reformas educacionais globais, defendida por organismos como a OCDE e o Banco Mundial. O compromisso inicial, portanto, é um compromisso que se retém ao nível do discurso e reduz a possibilidade da educação integral a um objetivo bastante restrito, de cunho mercadológico e economicista: a formação integral requer tempo, distância crítica, e mesmo o cultivo de si enquanto processo contínuo.

Já a seleção de competências e habilidades possui uma finalidade explícita, qual seja, fomentar a atuação dos indivíduos na sociedade contemporânea – que, afirma-se, é incerta. A incerteza funda-se no rompimento com certo ideal de tradição, necessário à formação integral: a educação, aqui, tem olhos voltados para o futuro, que é absolutamente incerto. Neste sentido, caberia questionar: o que significa a integralidade perante algo que não está claro, perante algo que é incerto? Diante desta perspectiva, resta aos indivíduos a vida cotidiana, pragmática, que é orientada pelas demandas do mercado. É necessário ser flexível para adaptar-se à estas. Ao elencar as competências e habilidades necessárias para que se aprenda a lidar com esta configuração socioeconômica, revela-se o verdadeiro compromisso firmado pelo documento: "elencar", formar o elenco de habilidades a serem desenvolvidas, em detrimento de uma formação mais densa – que é refuncionalizada em favor de uma finalidade subsumida aos interesses do mercado.

Neste sentido, obstrui-se um ideal pedagógico que vê na emancipação o fim da educação, uma vez que o objetivo da educação é a manutenção da sociedade. A socidade muda, e cabe ao indivíduo encontrar meios para lidar com tais mudanças. Não é possível fixar parâmetros rígidos neste contexto. por meio de um falseamento da ideia de "educação integral", reduzindo-a. Este mesmo movimento pode ser observado na sequência do documento:

> Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (Seduc, 2019, p. 20).

A autonomia é associada à mobilização de competências úteis para se resolver problemas de forma proveitosa para um "projeto de vida". Este, em acordo com o Currículo Paulista (2019), permitirá que os estudantes, a partir do desenvolvimento de habilidades que os torne autoconfiantes, persistentes e determinados, possam desenvolver um Projeto de Vida individualizado, que lhes permita identificar suas aspirações, bem como as potencialidades e desafios para concretizá-las no "mundo do trabalho".

A autonomia, aqui, parece contradizer o ideal kantiano, associado à saída dos sujeitos de um estado de menoridade: tem-se, no Currículo Paulista, a pressuposição de um sujeito que incorpora o *nómos* de uma sociedade neoliberal para resolver por si próprio os problemas que esta lhe apresenta. Trata-se de uma pedagogia voltada à resolução de problemas, que, em comparação com as propostas curriculares anteriores operadas no Estado de São Paulo, é mais pujante em termos retóricos. Trata-se de ensinar aos sujeitos a mobilização e seleção de competências, o que caracteriza um discurso pedagógico reativo: deve-se aprender a reagir às demandas do mercado.

Tem-se aí uma contradição, que se desdobra ao longo do documento. Ela se apresenta, de maneira mais explícita, na assunção de um segundo compromisso: o "compromisso com o desenvolvimento de competências" (p. 23). Neste segundo subítem, afirma-se que:

> O Currículo indica claramente o que os estudantes devem 'saber' (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer', considerando a mobilização

> desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas [...] bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (Seduc, 2019, p. 23).

"Saber fazer" é algo que abarca uma parte ínfima daquilo que abarcaria uma proposta de educação integral, orientada para a formação do sujeito em todas as suas dimensões. Se o compromisso assumido com a seleção de competências é orientado apenas para esta dimensão, tem-se, novamente, uma evidência da fragmentação mencionada anteriormente, que toma corpo na contradição entre uma proposta de educação integral e a tentativa de realizá-la por meio de um processo de fragmentação. Ao passo que "saber fazer" é uma exigência do "mundo do trabalho", todos os esforços da educação devem voltar-se à este: atitudes, valores, cidadania, autonomia.

Esta estrutura de sentido se estende, também, para a forma com que o documento aborda a alfabetização e os multiletramentos, o projeto de vida e a tecnologia. Em relação à última, de modo específico, a tecnologia é tomada como referente na relação com os estudantes: "o estudante como produtor e consumidor de tecnologia" (2019, p. 28) – de modo específico, a *tecnologia digital*.

A relação dos estudantes com a tecnologia digital é restringida à dois papéis específicos, que excluem o trabalho pedagógico com outras possibilidades, como o letramento ou a cidadania digital. Não se sabe, todavia, se o título da seção é um diagnóstico ou uma proposição: no atual panorama, o público estudantil já consome e produz tecnologias, independentemente da escola – e, neste caso, o uso concomitante dos termos "produção" e "consumo" fazem sentido: diferente da relação estabelecida com a televisão ou com o cinema, em que o espectador recebia o conteúdo proveniente da tela, as tecnologias digitais pressupõe a lógica da interação. Ao mesmo tempo em que são consumidas, algo é produzido – sejam dados, imagens, vídeos, dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pela rede. Compreender que os estudantes estão inseridos neste panorama a partir de tais papéis é tarefa de uma escola afinada à cultura digital. A sequência do documento confirma esta hipótese:

> A forte presença da tecnologia na vida de todos tem ressignificado o cotidiano, alterado práticas, modos de interação, as maneiras como

> executamos as mais variadas tarefas. A leitura e a escrita vêm ocupando novas plataformas, novos canais de circulação. As tecnologias em geral e as linguagens — as digitais em particular — alcançam crianças e adolescentes no modo como concebem seus processos pessoais de aprendizagem (Seduc, 2019, p. 26).

O documento reconhece que a tecnologia digital exige um tipo de leitura específica, que se distingue, por exemplo, da leitura de tecnologias analógicas. Além disso, a tecnologia, aqui, é compreendida, em certo sentido, como um fato social, que exprime alterações culturais concretas, que, segundo o texto, são inescapáveis. Estas, inclusive, afetam as relações humanas, que podem acontecer pela mediação da tecnologia, de modo virtual e à distância.

Neste parágrafo, ainda, assume-se que a educação não é operada unicamente pela escola, uma vez que a tecnologia digital permite que crianças e adolescentes concebam "seus processos pessoais de aprendizagem" (2019, p. 29). Ela ensina e fornece materiais para que estes estudantes busquem outros canais de aprendizagem – em suma, outras linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos, como as redes sociais e as mídias digitais, que se distinguam da linguagem operada pela educação formal. O diagnóstico inicial, portanto, expressaria uma incompatibilidade de comunicação, dado que há uma lacuna geracional entre professores e estudantes; a escola, por sua vez, deve atuar para sanar este problema. Para tanto,

> [...] pretende-se possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes:
> - buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
> - apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
> - usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
> - utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (Seduc, 2019, p. 28).

A utilização dos termos “plataforma” e “canais” nos dá um indício de que o documento prevê uma tentativa de se adequar à linguagem contemporânea, remetendo à canais do *Youtube* e plataformas das redes sociais. O uso do vocabulário, aqui, é simbólico: ele demonstra uma tentativa de adequação temporal, a partir de um diagnóstico da cultura. E, para que a escola funcione, ela deve conformar-se à este padrão, sem qualquer resistência, para não ser deixada para trás. E qual será o sentido pedagógico desta adequação? Seria ele associado à uma educação para a cidadania digital? Considerando nossa hipótese inicial, de que a educação integral é contradita pelo modelo das competências e habilidades, o sentido pedagógico em questão estaria direcionado à tornar o estudante competente para o uso das tecnologias digitais?

A sequência do documento parece apontar uma interpretação para tais questões. Embora mencione a abordagem das tecnologias digitais na escola a partir de uma perspectiva “crítica”, afirma-se que a criticidade acontecerá na medida em que o estudante se tornar “competente”. Ainda que o discurso pareça estar associado à um suposto civismo, tem-se uma leitura instrumental dessa possibilidade, por exemplo, quando se menciona, novamente, a “resolução de problemas”. A resolução do problema torna-se o objetivo, e acaba-se deixando de lado o problema em si, a finalidade, que é o que caracteriza a razão substantiva. Trata-se de, através da tecnologia, exercitar a criação de formulações objetivas que forneçam respostas utilizadas em contextos limitados – algo que se aproxima das premissas do *design thinking*: encontrar formas criativas e analíticas, através da tecnologia, para resolver situações em acordo com o modelo empresarial.

Em suma, as finalidades atribuídas à educação pelo Currículo Paulista, em uma leitura que se desdobra da reconstrução empírica do documento, apresentam-se de modo afinado à uma educação direcionada à manutenção do mercado. A formação, neste sentido, restringe-se à dimensão do “saber fazer”, que inviabiliza a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões. Esta finalidade expressa valores e interesses economicistas, que compreendem a educação como investimento lucrativo para o mercado. Para este, o sujeito empreendedor de si, que possui capacidade de autonomia e autogerenciamento, que é flexível e se adapta facilmente às demandas que lhe são exigidas, é o sujeito bem formado, que terá sucesso no mundo do trabalho.

Plano Estratégico (2019-2022): Educação para o Século XXI

A criação da plataforma do CMSP nasce no interior do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documento

que tem como um de seus objetivos delinear estratégias para promover um salto qualitativo no ensino em busca de resultados que permitam que esta Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030.

O título deste Plano Estratégico remete a uma projeção, ao referir-se à *"Educação para o Século XXI"*. Ao que parece, o documento projetará estratégias que permitirão atingir uma finalidade específica, que, neste caso, poderiam estar associadas ao *futuro*. No entanto, encontramo-nos no século XXI. Neste sentido, o título do documento parece indicar, do mesmo modo que o Currículo Paulista, a necessidade de atualização da forma com que a educação acontece no presente. Esta não está afinada com o novo, com o moderno, com a renovação: a marcação temporal indica a necessidade de mudança, uma vez que a escola do presente precisa de uma transformação em favor do futuro. Logo, o título do documento nos revela a necessidade de intervenção para que essa transformação atualizadora aconteça.

Esta hipótese se evidencia quando passamos ao Discurso do Governador, que abre o documento. Neste, o então governador do Estado de São Paulo, João Dória, afirma que:

> A educação pública no Estado de São Paulo está diante dos desafios de um mundo em rápida transformação. Uma base sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo é o ponto de partida para a geração que vai transformar seu bairro, sua cidade, nosso Estado, nosso País e nosso planeta. Preparar os jovens de São Paulo para o Brasil de amanhã é dever de todos nós. Para isso, a Secretaria de Educação promoveu amplo diagnóstico e elaborou o Plano Estratégico 2019-2022 (Plano Estratégico, 2019, p. 2).

A rápida transformação do mundo justifica a transformação da educação. E é a partir desta, por sua vez, que será promovida uma transformação em larga escala: do bairro, do país, do planeta. A princípio, a mensagem do governador parece adotar certo viés progressista: não basta, para as gerações vindouras, ter conhecimento científico. Para que elas transformem o mundo, é preciso também um tipo de formação ética, uma vez que, para respeitar o próximo, é necessária uma base moral de alteridade.

Percebe-se que a transformação mencionada não diz respeito unicamente à escola, mas de uma mudança social: é preciso transformar, também, a nova "geração", que constitui um coletivo, e não o indivíduo isolado. Para que a mudança social aconteça, é necessário que os sujeitos se vinculem à sociedade, o que denota à

transformação um caráter político – e, até certo ponto, dialético, uma vez que ela é a causa e, ao mesmo tempo, a finalidade.

Na sequência do documento, a mensagem anuncia que "São Paulo precisa ser a principal referência de educação pública no nosso País, o Estado líder no Ideb. E deve estar entre os sistemas que mais avançam na aprendizagem em todo o mundo" (Plano Estratégico, 2019, p. 2). Ao que parece, a transformação mencionada anteriormente está subsumida à um objetivo delimitado, qual seja, o de colocar o Estado de São Paulo na posição de líder do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador federal para aferir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Em outros termos, a transformação e o progresso devem ser traduzidos em índices. E de que forma a liderança no IDEB contribuiria para a construção de uma base sólida de conhecimentos e de respeito ao próximo, como havia sido colocado de início?

A aprendizagem mensurada em favor dos índices, e não da formação, é parte da retória dos relatórios do Banco Mundial e da OCDE. A liderança do ranking mundial reflete a necessidade de competir pelo que há de mais desenvolvido no mundo em termos educacionais. Em outros termos: a cultura e a formação tornam-se fatores de desenvolvimento porque otimiza a produção, constituindo um sistema de produção de capital humano à serviço da empresa. Neste sentido, a proposição transformadora, afirmada no início do texto, é compreendida como fomento do progresso – no caso, o progresso econômico.

A mensagem do governador, por conseguinte, capta o espírito de um tempo que alinha os discursos educacionais à lógica neoliberal. A finalidade atribuída pelo documento, diante deste alinhamento, é o progresso – especificamente, o progresso econômico –, visando uma vantagem competitiva nos marcos de uma sociedade democrática. O Plano Estratégico, por sua vez, irá orientar estratégias para adequar a escola à presumida transformação.

Esta hipótese se confirma quando analisamos a sequência do documento. Já na apresentação, encontramos o argumento de que "O plano estratégico foi elaborado com base no diagnóstico da educação paulista e na escuta de gestores, equipes técnicas, dirigentes, diretores, professores e estudantes" (Plano Estratégico, 2019, p. 3). Os objetivos estratégicos do documento serão encaminhados com base em dois critérios: o critério técnico de gestão, orientado por especialistas, estudos e pesquisas da área de educação, e pela escuta dos agentes do processo pedagógico, que pertencem e atuam nas escolas da rede. Este argumento dá a ideia de coletividade, de escuta e de participação,

baseadas no diálogo, distanciando-se da lógica das abordagens *top down* vinculadas unicamente às métricas quantitativas. Embora tal processo transpareça ares progressistas e democráticos, a finalidade do progresso econômico é mantida em vista, o que nos leva à hipótese de que este argumento constitui uma estratégia de validação das intenções desveladas anteriormente.

A missão elegida pelo documento é enunciada da seguinte forma:

> Considerando o previsto na Constituição Federal de 1988, na Constituição do Estado de São Paulo e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a missão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é: garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da Educação Básica na idade certa (Plano Estratégico, 2019, p. 3).

Há uma diferença entre garantir a "aprendizagem de excelência" e garantir a qualidade do ensino e os subsídios materiais para que a aprendizagem ocorra. Compreende-se que a aprendizagem é particular, subjetiva, e a tentativa de garanti-la torna-se um problema perante ao que a educação pode efetivamente realizar: trata-se de uma proposição que dissimula o caráter heterogêneo da aprendizagem e as diferenças entre os indivíduos, normalizando o estudante, padronizando sua subjetividade e desconsiderando o caráter relacional e contextualizado da aprendizagem. A realização desta pretensão poderia ser associada, por exemplo, à concepção pedagógica que qualifica o estudante como "tábula rasa", depositando nele, unicamente, não apenas os conteúdos da formação, mas também a responsabilidade pelo próprio desempenho.

Diante desta leitura, é possível inferir que a avaliação da aprendizagem acontece pelo medição do desempenho, que é o que viria qualificar, em última análise, a excelência. Esta, por seu turno, é aferida pelas avaliações externas em larga escala. Neste sentido, a excelência não está ligada ao processo pedagógico, mas sim a um processo econômico, e, é neste sentido que a aprendizagem pode ser normalizada: quem aprende com excelência é o sujeito competente.

Juntamente com a "missão", são apontados a "visão" e os "valores" . Estes, no documento, delimitam o caráter empresarial da proposta: a tríade missão-visão-valores advém da lógica administrativa. A visão, de modo específico, define a visão de futuro para um "negócio", que define qual a meta final a ser atingida. Já os valores – foco na aprendizagem; gestão baseada em evidências; inovação; equidade; ética e transparência;

e, colaboração –, dentro desta perspectiva, revelam o conjunto de crenças e princípios compreendidos como ferramentas de gestão.

Tanto a visão quanto os valores delimitados no Plano Estratégico estão em consonância com o que foi apontado na missão: a aprendizagem é tomada como foco. A visão a enquadra como mecanismo para ganhar visibilidade frente aos Organismos Internacionais: "[...] a Secretaria definiu a seguinte visão de futuro para 2030: estar entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem" (Plano Estratégico, 2019, p. 5). Já os valores, que tomam corpo em uma listagem, sendo o primeiro "valor" mencionado o "foco na aprendizagem", nos mesmos termos apontados na missão: "ter o estudante em primeiro lugar e no centro de todas as ações. O foco na aprendizagem é o norteador das ações e práticas de todos os profissionais da educação" (Plano Estratégico, 2019, p. 5). Novamente, tem-se que se o estudante for bem formado em sua individualidade, ele terá um bom desempenho nas avaliações externas.

Há, neste documento, certo padrão retórico sequencial circular. Parte-se de um movimento de padronização artificial das subjetividades, dissimulado pela defesa da aprendizagem e pelo foco no indivíduo, que naturaliza um único tipo de subjetividade: aquele que se deixa moldar pelo ideário neoliberal em voga. Daí, cria-se uma condição lógica, que é a padronização da educação: padronizam-se as subjetividades, pela via dos referenciais neoliberais – sendo este o ponto de partida retórico. Com esse movimento, cria-se uma composição argumentativa que torna crível, do ponto de vista lógico, afirmar que o foco é a aprendizagem – uma vez que, se as subjetividades são padronizadas, é possível, do ponto de vista do sistema educacional, afirmar que o foco é a aprendizagem de cada um.

É possível deduzir, a partir desta argumentação, que a finalidade atribuída à educação pelo documento é vinculada a um referencial de progresso – fundamentalmente, o progresso econômico. A educação, neste sentido, passa a ser tomada como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado de São Paulo frente à organismos como a OCDE e o Banco Mundial. Para tanto, investe-se na aprendizagem direcionada às avaliações externas e em propostas educacionais inovadoras que ganhem visibilidade em larga escala. Na mesma direção do Currículo Paulista, portanto, compreende-se que os valores e interesses basilares que fomentam as finalidades atribuídas à educação possuem como plano de fundo a racionalização da educação em favor da economia e do mercado. Tal racionalização, no limite, implica o gerenciamento de materiais cujo *design* seja conveniente para tais fins.

Documento orientador das atividades escolares não presenciais

O documento orientador das atividades escolares não presenciais foi homologado em março de 2020, tendo sido criado de forma emergencial devido ao contexto da pandemia. Em seu texto, encontramos as orientações para o trabalho pedagógico que seria desenvolvido durante o período de ensino remoto: desde informativos sobre as mudanças no calendário escolar, passando pelas possibilidades de adaptação dos conteúdos e chegando ao Centro de Mídias da Educação como plataforma central para a manutenção da educação na rede escolar estadual durante o isolamento social.

A proposta de "orientar" o trabalho pedagógico parece indicar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não tem a pretensão de estabelecer uma normativa absoluta e imperativa. Orientar os agentes do processo educativo parece ter o sentido de uma ação norteadora em um contexto em que todos encontravam-se desnorteados pela pandemia – especialmente professores e estudantes, que viram-se impelidos à adaptar as formas de trabalho com as quais tinham familiaridade. Diante desta contingência, quais seriam os meios pelos quais se consolidariam as atividades não presenciais? Embora o título do documento utilize o termo "não presencial", já na apresentação destaca-se a relevância de seu oposto, o ensino presencial:

> As atividades presenciais são primordiais para a aprendizagem dos estudantes. Tanto para seu desenvolvimento socioemocional, por meio das relações com colegas, professores e outros profissionais das escolas que são importantes para que os estudantes aprendam a conviver com pessoas diferentes, quanto para o desenvolvimento cognitivo, aprendendo com o apoio mais próximo dos professores. Reconhecendo essas limitações, a Secretaria desenvolveu uma série de estratégias para apoiar as escolas e Diretorias de Ensino, para que possamos, em conjunto, dadas as restrições necessárias para evitar a transmissão da COVID-19, fazer o que é possível para garantir aos estudantes aprendizagem de excelência e a continuidade nos estudos (Seduc, 2020, p. 10).

Assume-se, aqui, que a educação presencial, e mesmo a escola, são o *lócus* primordial da formação, tanto no aspecto social quanto no aspecto cognitivo. Isto será perdido no contexto da pandemia, e não se sabe se será recuperado de alguma forma durante o ensino remoto – especialmente no que diz respeito ao aspecto socioemocional. Admite-se, ainda, que é necessário fazer o possível para garantir uma aprendizagem de excelência. Compreende-se que o possível, neste contexto, tem seu limite na

necessidade do isolamento social. E o que seria uma aprendizagem de excelência nos termos de um modelo de ensino remoto emergencial – inclusive no que diz respeito ao cuidado socioemocional? Que condições a plataforma do CMSP dará para que a excelência se efetive? Como desenvolver a aprendizagem em um contexto em que a presencialidade, que é fundamental, está interditada?

Ao admitir que algo será perdido, em termos educacionais, no contexto da pandemia, o documento se refere também, de modo específico, à escola:

> A escola é mais do que um prédio – ela é feita de pessoas e suas relações. Para preservar a saúde de todos durante a pandemia, os prédios escolares funcionarão de forma diferenciada, sem atendimento presencial aos estudantes e com os professores em teletrabalho. Porém, isso não pode impedir que as relações e a aprendizagem continuem (Seduc, 2020, p. 10).

É possível visualizar, neste parágrafo, a concepção de escola adotada por esta Secretaria: mesmo sem o prédio escolar, há algo que sobrevive, qual seja, as pessoas e as relações entre elas. Se a escola é sustentada por estas relações, a formação constitui um processo intersubjetivo, que é mais importante do que a espacialidade e a estrutura. O que faz a escola são as pessoas, e, mantendo ativa a relação entre elas, a educação poderá acontecer.

No contexto da pandemia, a espacialidade das relações é deslocada para o ambiente virtual – considerando que o próprio documento utiliza o termo "teletrabalho" para caracterizar a mediação que será utilizada durante o período de ensino remoto. O ambiente virtual não é uma espacialidade única; em outras palavras, o virtual se desdobra em uma série de "lugares" de aprendizagem: as páginas da web, as redes sociais, as vídeoaulas. Tem-se uma espécie de desterritorialização formativa, que implica um tipo de relação pedagógica que rompe a fronteira entre o público e o privado.

Considerando essa leitura inicial, entende-se que a manutenção das relações será fundamental para que a escola continue viva, e tais relações ocorrerão de modo predominantemente virtual. Por conseguinte, tem-se a hipótese de que há uma pretensão de manter o aspecto de excelência da aprendizagem durante a pandemia, e ele será mantido por meio da manutenção das relações no ambiente virtual.

Para tanto, o documento aponta a necessidade de um "replanejamento" das atividades escolares. Replanejar não é, necessariamente, criar algo novo, mas sim

adaptar as propostas didático-pedagógicas já traçadas ao contexto da pandemia. Essa asserção indica, ainda, que o ensino remoto emergencial operado por esta Secretaria não foi um projeto baseado na ruptura entre o ensino presencial e o ensino não presencial: tem-se, aqui, a ideia de continuidade. A mudança de espacialidade, que desloca as relações do prédio escolar para o ambiente virtual, não pode acontecer de maneira brusca; ela deve manter algo daquilo que fazia parte da escola. Neste sentido, o programa educacional do Estado de São Paulo – tanto no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos presentes no Currículo Paulista, quanto aos valores e metas estabelecidos no Plano Estratégico – será mantido.

O documento delineia premissas específicas para o período de manutenção do ensino remoto emergencial, que, como apontado, são fundamentadas nos valores indicados no Plano Estratégico – foco na aprendizagem; gestão baseada em evidências; inovação; equidade; ética, transparência e colaboração. Todavia, ao observarmos as premissas que dizem respeito ao "foco na aprendizagem", percebemos uma variação na estrutura. Embora a prioridade da aprendizagem seja mantida, tem-se, aqui, a aparição dos professores e das famílias como atores pedagógicos responsáveis pela garantia da aprendizagem:

> **Foco na aprendizagem**: a prioridade nas ações é garantir a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, mesmo com a realização das atividades de forma não presencial, o papel dos professores é primordial. Por mais que o papel da família seja essencial para a organização de rotinas de estudos em casa, o papel dos professores é crítico para apoiar a aprendizagem dos estudantes, tanto pelo conhecimento pedagógico dos conteúdos trabalhados quanto pela didática para favorecer o aprendizado (Seduc, 2020, p. 11, grifo do autor).

O papel dos professores é qualificado como "primordial": no sentido deste argumento, ele detém autoridade. Sua posição não é de um mero facilitador, mas sim a de um mediador indispensável do processo de aprendizagem, trabalhando didaticamente para que esta aconteça. A família, por sua vez, atuam na garantia da organização da rotina de estudos. Tem-se, aqui, certo ideal de uma comunidade escolar colaborativa, que se expande em direção às famílias. Para que o ensino remoto emergencial funcione, as famílias devem dar o suporte necessário para que os estudantes tenham acesso à educação. Novamente, desponta aqui o rompimento das fronteiras entre o público e o privado: a família permanece restrita ao âmbito privado. Todavia, o isolamento social

exige sua participação, uma vez que os estudantes desenvolverão sua aprendizagem no ambiente doméstico.

De maneira geral, a interpretação das premissas aponta que há especificidades que se devem à contingência da pandemia. Estas apontam a necessidade do fortalecimento das relações de confiança, que é algo relevante em um contexto de incertezas, e para o uso das inovações – de modo específico, a tecnologia digital –, que torna-se a principal forma de se lidar com as incertezas mencionadas. Destaca-se, também, o endosso à premissa da equidade, que, durante a pandemia, implica a garantia do acesso dos estudantes aos recursos fundamentais para o desenvolvimento das atividades escolares de modo remoto. Para tanto, o documento se compromete com a investigação dos recursos aos quais as famílias têm acesso – considerando aparatos como o computador, a internet, o celular e a televisão. A partir desta investigação, assume-se o compromisso com a garantia dos meios de acesso à aprendizagem.

No que diz respeito à abordagem dos conteúdos, afirma-se que será realizada uma seleção de habilidades prioritárias à serem desenvolvidas nas aulas durante o período de isolamento social. Estas fundamentarão a preparação das vídeoaulas do Centro de Mídias, e reforçam a incorporação do Currículo Paulista, com seus valores e interesses, como parte do *design* da plataforma. Percebe-se que há, na seleção de habilidades – uma categorização que, no limite, pressupõe uma hierarquia. Esta seleção nos leva às seguintes questões: as habilidades básicas darão subsídio para o desenvolvimento de habilidades posteriores? Tais habilidades foram elencadas por não dependerem da presencialidade? Em que medida esta seleção implica perdas na formação dos estudantes? As habilidades deixadas de lado serão perdidas ou serão abordadas pelos professores de alguma forma, seja no ensino remoto emergencial, seja posteriormente, na modalidade presencial?

Como uma possível resposta à esta última questão, o documento apresenta, pela primeira vez, um argumento vinculado à ideia de “autonomia docente”:

> Essas habilidades selecionadas nortearam a elaboração dos conteúdos do Centro de Mídias SP, e podem apoiar as escolas na organização das atividades. No entanto, ressaltamos que professores e escolas têm autonomia para progredir de acordo com o conhecimento de seus alunos, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola (Seduc, 2020, p. 16).

Cabe questionar, aqui, se a autonomia frente ao trabalho a ser realizado a partir das vídeoaulas do CMSP, de fato, existe, ou se este argumento é apresentado de forma apenas retórica80. A autonomia, ao que parece, serviria para progredir com o ensino e adequar os conteúdos à realidade de cada contexto; ela implicaria certa flexibilização da ação pedagógica. Como exercer a autonomia se o material disponibilizado pelo CMSP é padronizado? Como encontrar vias para abordar os conteúdos de maneira independente, quando estes devem tomar como referência central os conteúdos das vídeoaulas, que são produzidas e transmitidas em larga escala para toda a Rede Estadual?

Se as aulas gravadas são impostas como mediação do trabalho docente, a autonomia é assumida no documento, mas falseada na forma como se fornece condições para a ação pedagógica dos professores. A autonomia declarada abre inúmeras possibilidades de trabalho: desde a adesão ao material utilizado pela Secretaria, considerando possíveis adaptações, até, no limite, sua rejeição ou a busca por outros recursos que sejam melhor avaliados do ponto de vista do professor. É necessário, no entanto, observar se a forma como são produzidas as vídeoaulas – considerando a forma com que os conteúdos são abordados e as possíveis brechas para que o docente vá além delas –, de fato, abrem espaço para tais possibilidades.

A sequência do documento nos dá alguns indícios sobre a forma com que as vídeoaulas do CMSP deverão compor o trabalho pedagógico realizado:

> Por exemplo, um professor de matemática do 6º ano do ensino fundamental irá planejar atividades equivalentes a 6 aulas semanais, incluindo-se nisso o tempo dedicado às aulas no Centro de Mídias. No entanto, destaca-se que isso não significa que o tempo de realização das atividades seja o mesmo do tempo de uma aula regular. Considerando que as atividades não serão desenvolvidas presencialmente na escola, as condições são menos propícias ao aprendizado no atual cenário de distanciamento social. Dessa forma, devem ser elaborados roteiros de atividades que possam ser efetivamente realizados pelos estudantes considerando que estarão em casa, sem deixar de lado que a quantidade e duração das atividades de cada componente curricular deve seguir a proporção de aulas da matriz curricular (Seduc, 2020, p. 17).

Além de nos dar indícios de que a organização do trabalho docente deve orbitar, obrigatoriamente, em torno das vídeoaulas do CMSP, sendo estas o ponto

80 Espera-se que tal questão possa ser discutida a partir da análise das vídeoaulas do CMSP, considerando a investigação sobre o caráter da mediação didática efetivada por este material.

central do processo de ensino e aprendizagem, neste parágrafo é ilustrativo, também, a alteração temporal decorrente da adesão ao modelo de ensino remoto. O tempo de realização das atividades, neste, não será o mesmo tempo de uma aula regular. Devido ao suporte da tela como mediação da aula, é necessária a realização de uma adaptação temporal que implica uma redução: aulas que, antes, teriam a duração de cinquenta minutos no modelo presencial, passam a ter uma duração de vinte e cinco minutos, em média. Essa redução temporal, no entanto, não significa uma redução de atividades, uma vez que existe um cronograma de atividades a serem elaboradas pelo professor.

Tem-se aí um indicativo de que o sentido daquilo que se compreende por "aula", neste modelo de ensino remoto emergencial, é alterado: a aula pode acontecer em outros espaços e tempos, de outras formas, por exemplo, através de vídeos enviados pelo professor para que os estudantes assistam de forma assíncrona, ou do envio de questionários a serem respondidos. O conteúdo deve ser transmitido, mas não necessariamente da forma como ocorria na aula presencial. No limite, altera-se o sentido de aula enquanto momento expositivo, dialógico, que traduz didaticamente o conteúdo.

O documento, até aqui, parece admitir que as condições de aprendizagem durante a pandemia são menos propícias. Ainda assim, a matriz curricular é mantida enquanto referência a ser seguida em um contexto de flexibilização da aprendizagem – e, justamente por essa razão, é necessário que exista uma referência que orientará o trabalho pedagógico. Tal referência é encontrada no Centro de Mídias e em suas vídeoaulas.

Ao caracterizar o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, o documento afirma que esta plataforma é responsável por produzir "[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta e aplicativo de celular gratuito, que não desconta da internet do aparelho" (Seduc, 2020, p. 19). Ao indicar que as aulas serão ao vivo, o texto parece inferir que haverá certo espaço para o imprevisto, ou até mesmo para o improviso. No sentido desta leitura, o docente-estúdio poderia apresentar-se da mesma forma com que se apresentaria em uma sala de aula, quando de suas aulas presenciais. Isto nos leva a crer, inicialmente, que as vídeoaulas do CMSP promovem uma tentativa de emular a experiência de uma aula presencial, que constituirá a base formativa de estudantes e professores durante a pandemia.

Chama atenção, também, a dimensão material ressaltada neste trecho: a TV aberta e o celular são fundamentais para que se possa acompanhar a plataforma. É interessante que a TV seja apontada como suporte central – um aparato que, do ponto de

vista técnico da digitalização, encontra-se obsoleto frente aos diversos suportes utilizados na atualidade. O uso da TV parece implicar certa preocupação em relação à carência material e uma tentativa de acatar ao princípio de equidade anteriormente explanado. O apoio, portanto, não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, mas se estende em direção ao suporte material e tecnológico.

Na sequência, o documento dá destaque para a forma com que os conteúdos serão organizados e por quem serão elaborados/cedidos:

> A conexão é ainda mais necessária no período em que vivemos, com as escolas sem aulas presenciais e os estudantes precisando das orientações dos professores. Nesse espaço, haverá aulas cuidadosamente elaboradas por professores e especialistas, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras.
> As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo site do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no Facebook e, ainda, pelos canais da TV aberta: TV Educação e TV Univesp (Seduc, 2020, p. 19).

O uso do termo "conexão" indica que, na ausência do ensino presencial, a dimensão virtual é o que dará suporte às relações de ensino e aprendizagem. Tais relações, neste trecho, denotam um sentido de dependência: os estudantes precisam dos professores. Estes não são descartados, como já apontado anteriormente, e continuam sendo essenciais ao processo formativo. No entanto, sua função, aqui, é de "orientar": e o que significa orientar, diante da mediação das vídeoaulas do CMSP? Se a proposta é que as aulas ao vivo sejam assistidas por toda a rede, professores e estudantes estariam equiparados na condição de espectadores da aula ministrada pelo docente-estúdio. Os professores, embora não sejam dispensáveis, parecem cumprir uma função secundária, delimitada pelo *design* das vídeoaulas, restringindo-se ao papel de orientar os estudantes em seu acesso aos conteúdos do CMSP. No limite, poderíamos afirmar, hipoteticamente, que o projeto que fundamenta o *design* das vídeoaulas transforma o professor em um ente que complementa o processo de ensino e aprendizagem levado à cabo pela plataforma.

Além disso, existe uma cisão no próprio processo de elaboração das vídeoaulas e da seleção de conteúdos, que será realizado por especialistas e por organizações parceiras, como apontado pelo documento orientador das atividades escolares não presenciais (Seduc, 2020, p. 19). O professor, deste modo, seria alienado do planejamento dos conteúdos. Diante desta situação, cabe questionar: o uso da

plataforma transforma o professor em uma espécie de moderador ou monitor, que orienta a concretização da aprendizagem através de aulas gravadas? Ele seria um complemento do digital?

Afirma-se, ainda, que as vídeoaulas são gravadas em estúdios. Por que a escolha de um estúdio, e não de uma sala de aula? Em que medida o estúdio poderia propiciar um tipo de experiência que se aproxima da experiência do estudante em sala de aula? A escolha pelo estúdio remete à ideia de um produção cuidadosa, planejada em seus mínimos detalhes, e até mesmo roteirizada, na qual podem ser utilizados recursos que não estariam disponíveis em outros espaços. O estúdio, ainda, altera a sensação do espectador: ele compõe uma moldura que constituirá a cena pedagógica da vídeoaula, como um espécie de "*framing* do conteúdo". Daí, decorre uma série de questões relevantes para a reconstrução empírica das vídeoaulas: qual a ambientação do docente-estúdio? O cenário construído tenta emular os elementos de uma sala de aula? De que forma o *frame* compõe a interação pedagógica? Que tipo de mediação é exercida pela moldura? Quais as implicações pedagógicas da construção estética escolhida para o *design* do CMSP? E quais os desdobramentos educativos desta escolha?

O documento ressalta, ainda, que uma das premissas do CMSP é a interação constante: "A interação é fundamental no Centro de Mídias SP: as aulas são ao vivo e os estudantes podem interagir a todo momento, por meio de mensagens via chat com suas turmas e professores, tirando dúvidas e ajudando uns aos outros" (Seduc, 2020, p. 19). Tem-se, aqui, a premissa de uma conexão total e ininterrupta, que se distancia da interação estabelecida em uma sala de aula escolar, onde há momentos de interação, mas também de silêncio, concentração e introspecção. No ambiente virtual, as interação via chat ocorre à todo momento, e as mensagens enviadas devem ser lidas. Tem-se aí uma situação complexa do ponto de vista da gestão do tempo da aula.

Em síntese, considera-se, a partir da interpretação deste documento, a hipótese de que o *design* das vídeoaulas e o projeto do CMSP tentam realizar a emulação de uma aula de forma virtual, utilizando, para tanto, os recursos e as mediações características deste meio. A vídeoaula, neste sentido, constituiria uma espécie de *sucedâneo*. Todavia, o documento se contradiz ao afirmar que haveria uma perda irrecuperável devido à transferência do ensino para o espaço virtual. Neste sentido, a proposta do CMSP é emular algo que está perdido, que não pode acontecer. As vídeoaulas funcionariam, então, em favor da substituição de algo que é insubstituível. Por não se tratar de uma substituição completa e real, a finalidade atribuída à educação no documento pauta-se

em uma espécie de engodo, que, na tentativa de emular o processo pedagógico, o faz de forma dissimulada. Os valores e interesses corporificados no *design* da plataforma, deste modo, não estão associados primeiramente à manutenção da formação, mas sim aos valores e interesses desvelados a partir da reconstrução dos documentos norteadores.

Em termos pedagógicos, assume-se que a impossibilidade do ensino presencial ocasiona um prejuízo educacional, mas a emulação do processo pedagógico e a tentativa de sua aproximação do real configuram o caráter deste modelo de ensino remoto emergencial. Embora tal modelo tenha sido elaborado em função da contingência da pandemia, e esta, por si só, tenha justificado medidas extraordinárias para a garantia da continuidade dos processos educativos, há que se considerar que a construção do *design* em questão poderia ter sido pautada em distintas escolhas para a forma de mediação do ensino e da aprendizagem, que em maior ou menor medida pudessem constituir uma relação pedagógica orientada por outros materiais/plataformas. Por que a escolha do *design* em questão foi uma opção para a construção do projeto do CMSP? De que modo os valores e interesses revelados pelos documentos norteadores – associados, fundamentalmente, à valores econômicos e orientados à competição em favor do mercado – se tornam parte das vídeoaulas? Tais questões, neste momento, permanecem em aberto para serem respondidas quando da caracterização do tipo de mediação pedagógica operada pelas vídeoaulas.

Vídeoaula 1 – Língua Portuguesa - 5º ano EF - Explorando Verbetes II

Munidos da reconstrução dos documentos que nortearam a criação do Centro de Mídias da Educação e explicitam os valores e interesses que estão imbricados no projeto de seu *design*, passamos à análise da primeira vídeoaula, referente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Esta aula foi exibida em 17/02/2021, para estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental I. Apresentaremos, neste relatório resumido, um recorte das análises realizadas, uma vez que tais análises centraram-se na construção de hipóteses que serão verificadas nas análises das vídeoaulas subsequentes.

Optamos por dar início à reconstrução empírica a partir dos elementos que dão forma à cena pedagógica construída pelo Centro de Mídias. Logo no início da vídeoaula, tem-se a apresentação da vinheta – ou, em outros termos, o *logo* – da plataforma:

Frame 1: Vinheta do Centro de Mídias da Educação

A apresentação desta imagem, antes mesmo do início da aula, remete à forma com que as redes televisivas de grande porte realizam uma apresentação prévia das atrações que virão na sequência. O espectador é preparado para assistir ao show que integra a grade da programação: ele é notificado de que, em pouco tempo, algum programa será exibido, e este é um oferecimento da emissora. No caso do *frame* analisado, pressupõe-se que a aula que será exibida a seguir é um oferecimento do Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

A imagem é construída de modo que o termo "centro de mídias" tenha destaque. A necessidade de um "centro" é administrativa, ou seja, demonstra que a atração a ser exibida é administrada por alguém ou por uma instituição – que, neste caso, é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esta instituição não administra apenas um tipo de mídia, mas sim diversos formatos midiáticos que não se reduzem a um único gênero, mas se expandem em direção à múltiplos meios e recursos, que, neste caso são pertinentes ao campo da educação. Do ponto de vista da relação pedagógica, que durante a pandemia passa a ser operacionalizada por tais mídias, cogita-se a hipótese de que a administração e a centralização dos materiais pode levar à um tipo de condução manipulativa e administrada das vídeoaulas.

Juntamente com o título da plataforma, tem-se uma imagem cuja estética é *soft*. Ela é formada por diversas pequenas esferas, ou pontos que estão interligados. A imagem não se fecha – pelo contrário, ela dá a ideia de abertura, visto que suas pontas estão soltas. Há, ainda, certa diversidade, uma vez que as esferas apresentam cores diferentes. Ao mesmo tempo em que se distinguem, há, entre elas, uma lógica de conexão.

Decompondo a imagem, percebe-se que ela é formada por dois semicírculos, sendo a esfera central um ponto de intersecção que compõe os arcos vertical e horizontal. Dois semicírculos, abertos, podem indicar que o processo pedagógico é composto por professores e estudantes: diferentes atores do processo pedagógico, mas unidos em função do ensino e da aprendizagem. Ou, em outra leitura, unidos pelo Centro de Mídias, que, durante a pandemia, centralizará o ensino e a aprendizagem – considerando que esta plataforma será responsável por produzir vídeoaulas que serão exibidas em larga escala, para uma rede de ensino de grandes proporções, e que, considerando o que está posto no documento orientador das atividades escolares não presenciais, será o centro dos processos pedagógicos durante a pandemia.

Esta análise inicial nos dá indícios da finalidade atribuída ao Centro de Mídias pela Secretaria Estadual de Educação: trata-se de um projeto que, no limite, tem a pretensão de abarcar, de forma padronizada e impositiva, tanto a atuação dos professores quanto as formas de aprendizagem dos estudantes. Este projeto revela-se, já de início, no *design* das vídeoaulas em sua função mediadora das aprendizagens. Tal mediação começa a tomar forma já na construção imagética da cena pedagógica:

Frame 2: construção cênica

Ao observarmos a construção do espaço em que a cena pedagógica acontecerá, é possível perceber a drástica distinção entre o que é apresentado ao público e a imagem historicamente consolidada daquilo que se compreende por "sala de aula": um espaço com carteiras, lousa, a mesa do professor no centro, os trabalhos dos estudantes expostos nas paredes. A organização imagética, aqui, contradiz o que havia sido posto no documento orientador das atividades escolares não presenciais, qual seja, a proposta de uma tentativa de emulação da sala de aula. Não desconsideramos que a emulação possa aparecer de outras formas. No entanto, no que diz respeito à construção cênica,

tem-se uma estética que remete de maneira explícita aos programas televisivos – até mesmo no que diz respeito à professora, que tem em suas mãos uma ficha bastante similar àquelas utilizadas em programas de auditório.

Trata-se de um estúdio, por isso há menor fluidez espacial – o que distinguiria a professora, por exemplo, de um *Youtuber* que leva sua câmera nas mãos –, e mais construções fixas e estáticas. Que identificação os estudantes teriam com este cenário? E, de modo específico, estudantes da escola pública, que possuem uma referência de sala de aula bastante precária? Não se pode negar que estes estudantes consumissem este e outros tipo de imagens em sua vida cotidiana, pela mediação do celular, da televisão e de toda sorte de plataformas *streaming* ou aplicativos. Quando estas passam a compor o cenário pedagógico, entretanto, tem-se uma adequação da cena pedagógica proposta pelo CMSP a um formato que busca romper com a aparência do espaço escolar, do qual, inicialmente, propunha-se uma aproximação. A manutenção e a mediação das relações pedagógicas, deste modo, é atravessada por um padrão exógeno àquele característico da escola.

Ao observamos com atenção as luzes e as cores escolhidas para a construção do "palco", é possível perceber que este se assemelha em grande medida àquela utilizada na construção de telejornais e programas informativos, como na imagem a seguir:

Imagem 1: estética dos programas jornalísticos (Fonte: GloboNews)

Há, no entanto, uma contradição entre a construção sóbria do cenário da vídeoaula e o posicionamento da professora. A forma como a estética jornalística televisiva tradicional remete ao formalismo – seja do cenário, seja da posição de seus apresentadores, que se apropriam da formalidade em seu tom de voz, em sua vestimenta e em sua seriedade. A docente-estúdio do CMSP, por outro lado, destoa deste tipo de composição: tanto em seus movimentos e trajes, que são bastante despojados – ela, inclusive, utiliza uma camiseta da banda de rock AC/DC –, quanto na forma com que se porta já no início da vídeoaula. Sua primeira colocação é a seguinte: *"Boa tarde, galerinha do quinto ano! Tudo bem com vocês?"*.

Ao proferir essa fala, o tom utilizado pela professora é efusivo, remetendo mais às inserções publicitárias realizadas nos programas de auditório do que à um apresentador jornalístico, ou mesmo um professor quando de sua chegada na sala de aula. Trata-se de uma entonação infantilizada, que contradiz a construção imagética em questão e que a aproxima de um *entertainer*. Ela utiliza o termo "galerinha", que denota, em certa medida, uma tentativa descontraída de aproximação de seus interlocutores. Ao que parece, a docente-estúdio precisa chamar atenção para si própria, em uma tentativa de competir com a miríade de imagens que passam pelo ambiente televisivo e virtual.

Todavia, junto do termo "galerinha", ela utiliza a saudação "boa tarde", que detém maior formalidade. Há, aí, uma tentativa de adequação à cena construída. Ao perguntar "Tudo bem com vocês?", ainda, a professora forja uma interação que, devido à mediação do vídeo, não acontecerá. Ela emula uma interação dialógica, no entanto, sabe que não haverá resposta – ou, dito de outra forma, que não haverá tempo para responder cada um dos estudantes que com ela interagem via *chat*. Logo, trata-se de uma tentativa de aproximação inicial que é artificial.

Numa sala de aula, qualquer aluno poderia responder se está tudo bem ou não, e isso mudaria completamente o sentido da aula, ou o direcionamento das colocações da professora. Na vídeoaula, devido às escolhas que dão forma ao seu *design*, não é possível que a docente-estúdio estabeleça uma relação dialógica com estudantes, o que reforça o aspecto da artificialidade. Tem-se, neste momento inicial, o uso de um artifício retórico. O virtual se repõe, aqui, como projeção de uma relação pedagógica que poderia passar por outras mediações, a depender do *design* escolhido: uma interação pedagógica que ocorre via *GoogleMeet*, por exemplo, abre possibilidades outras de diálogo entre

professor e alunos, por meio das quais o professor construiria sua aula de maneira mais orgânica, com base nas possíveis questões levantadas pelos estudantes; também poderia se optar pela organização do trabalho pedagógico em menor escala, unicamente, por meio do qual os professores da rede prepararam as aulas e e as ministrariam para grupos menores de estudantes.

A questão que se coloca neste caso é que a transmissão das vídeoaulas em larga escala, de forma roteirizada, limitando as interações entre o docente-estúdio e os estudantes e prezando pelo posicionamento de *entertainer* do professor, é uma escolha deliberada que nos diz sobre os valores, interesses e concepções pedagógicas do CMSP; em suma, nos diz sobre o *design* priorizado no projeto desta plataforma. A análise deste, realizada de modo inicial, permite-nos inferir a hipótese de que as interações pedagógicas, nas vídeoaulas, são cerceadas pelo meio, o que intensifica a artificialidade da mediação pedagógica. Esta hipótese nos direciona às seguintes questões: qual o impacto da artificialidade no processo de ensino e aprendizagem? A performance da docente-estúdio é uma exigência da mediação televisiva ou trata-se de uma tentativa de se sobressair em uma competição para ser assistida/percebida pelos estudantes?

Não há como desconsiderar a existência de um impulso à adequação da performance docente ao processo de modernização escolar. Na sala de aula, no entanto, não há controle – ao menos explícito – da forma com que o professor conduzirá a aula. No caso do CMSP, por outro lado, há uma condução da performance, uma vez que a TV e o vídeo promovem uma visibilidade do trabalho pedagógico em larga escala. Isto é um fator determinante, que nos leva a crer que este tipo de performance é determinado pelo *design* projetado pela plataforma em questão. Nesta, o docente-estúdio é levado à falar para milhares de professores e estudantes, tal como um apresentador de TV.

Este modelo, ao que parece, promove um falseamento da relação professor-aluno. Em outras palavras: a plataforma modula, também, o caráter da interação pedagógica, ou mesmo a sua não ocorrência. Tem-se um roteiro pronto, com pouco espaço para uma mediação didática orgânica e autônoma, e isto rouba a espontaneidade que teria espaço em uma sala de aula.

O momento inicial da vídeoaula, portanto, nos leva à questão: que tipo de professora a docente-estúdio representa? Sabe-se que ela é, de fato, uma professora da rede estadual. Mas o quanto ela deve performar outras formas de docência devido à sua posição de destaque frente à toda uma rede escolar? Seria a escolha de um professor mais despojado e efusivo uma tentativa de modernizar uma escola que, segundo o Plano

Estratégico, está obsoleta? Cabe investigar, neste caso, se tal performance é uma imposição da plataforma.

Diante desta análise, consideramos a hipótese de que o docente-estúdio do CMSP é levado à performar o papel de um *entertainer*. A mediação didática promovida pelas vídeoaulas, neste sentido, estaria associada à adequação da aula à artificialidade que se utiliza da linguagem do entretenimento. Tal hipótese será tomada como referência para a reconstrução das mediações que perpassam a vídeoaula, e, quando esta estiver finalizada, espera-se ampliar a discussão destes aspectos apresentados inicialmente.

PLANO DE TRABALHO E CRONOGRAMA DAS PRÓXIMAS ETAPAS

No cronograma inicial do projeto de pesquisa consta que para o ano de 2024 as atividades da bolsista estarão subdivididas em três eixos: **1)** dar continuidade à reconstrução empírica das vídeoaulas; até o presente momento, foi analisada a vídeoaula 1 (Língua Portuguesa) e parte da vídeoaula 2 (Matemática). Para o próximo período, espera-se concluir, junto ao grupo de pesquisa no Brasil, a reconstrução empírica desta e da vídeoaula 3 (Ciências da Natureza), e, durante o estágio de pesquisa no exterior, realizar a reconstrução da vídeoaula 4 (Ciências Humanas/Geografia); **2)** solicitação de uma Bolsa de Estágio e Pesquisa no Exterior (BEPE), a ser realizada na *Universitat de les Illes Balears* – Palma de Mallorca/Espanha, sob supervisão do Professor Doutor Mateu Cabot Ramis; durante o estágio, espera-se discutir e aprofundar a análise das vídeoaulas já realizadas no Brasil, bem como realizar a reconstrução empírica da vídeoaula 4. **3)** realização do estágio no exterior, tomando como foco a dimensão audiovisual do *design* das vídeoaulas do CMSP, e posterior elaboração de relatório e prestação de contas; **4)** categorização dos dados e consolidação das análises na elaboração do relatório final de pesquisa; e **5)** divulgação científica das interpretações e dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

AZEVEDO, V. R. A produção de vídeos para o Youtube como metodologia ativa no ensino de história. In: LudmiLa magaLhães Naves | abraão daNziger de matos | rebeca Freitas ivaNicska bruNa beatriz da rocha (organizadores): **Educação em Pauta**: considerações, abordagens e práticas, 2022.

CABOT, M. **Cultura digital de masas y la nueva educación**. Impulso, Piracicaba • 23(57), 19-28, maio.set. 2013 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767.

CABOT, M. **Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno**. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, Suplemento 5 (2016), 621-631 ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico) http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721.

CABOT, M. **Carácter semiformativo de los medios Audiovisuales. Las investigaciones Empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión**. PENSAMIENTO, vol. 72 (2016), núm. 274, p. 1157-1174.

CABOT, M. **¿Podrías vivir sin esta imagen? Anotaciones para una teoría crítica de la cultura audiovisual**. Doxa, v.15, n.2, p.215-235, 2011.

CABOT, M. **Normalidad, realidad, transgressión**. Taula: Quaderns de pensament, núm. 13-14, págs. 280-282, Palma 1981. ISSN: 0214-6657.

CARVALHO, J.M.G.V.; DUCI, J.R.; LASTÓRIA, L.A.C.N. **Eine Phantasie der Allmacht: Vom Versprechen des na die Technologie angepassten Lerners**. Pedagogische Korrespondenz, v. 61, p. 51-72, 2020.

DAROS, Thuine. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. Portal Desafios da Educação, Grupo A Educação S/A, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 22/08/21.

DALLAGNELO, L.; REIMERS, F. Brazil: **Secretaria Estadual de Educação de São Paulo** (São Paulo State Department of Education). EDCONT-002 – 15/05/2020

DUARTE, R. **Tecnoimagens da Educação segundo Vilém Flusser**. Revista Dialectus: ano 9, n. 17, mai.-ago. 2020, p. 166-181.

FEENBERG, A. **La enseñanza 'online' y las opciones de la Modernidad**. Pensamiento Digital: Humanidades y Tecnologias de la Información, 2004, p. 115-133.

_____. **Teoria Crítica da Tecnologia**. In: Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. Recuperado de https://bit.ly/2lkDm6o, 2004.

_____. **Racionalização subversiva:** tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, R.T. (Org.) A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010.

Filatro, A., Piconez, S. (2008). **Contribuições do design instrucional e do Learning Design para a organização do trabalho pedagógico**. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 4, pp. 81-88, Santiago de Chile.

FILHO, C. B.G.; SANTOS, J.B. **Pandemia: janela de oportunidade de privatização na educação básica do Estado de São Paulo**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 32, 2021

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

FURTADO FILHO, V.S. **A educação pública paulista frente ao "capitalismo de vigilância" em tempos de pandemia**. Revista Com Censo #28 • volume 9 • número 1 • março 2022

GONÇALVES, K.O.; LIMA, R.I. **Formação continuada e percepções dos docentes de matemática no contexto pandêmico**. RECIMA21 -REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR, v.4, n.1, 2023

GRUSCHKA, A. **Escola, Didática e Indústria Cultural**. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) A indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Adeus pedagogia?** O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. Teoria Crítica: escritos sobre educação. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

_____. **Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação**: a escola e a sala de aula. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

LASTÓRIA, L.A.C.N. **A fábula flusseriana e o futuro da educação**. Política e Gestão Educacional, v. 21, p. 591-604, 2017.

LASTÓRIA, .L.A.C.N.; SANTOS, E.M**. Tecnologias digitais e educação**: desafios para uma nova configuração da subjetividade. Revista Observatório, v. 5, p. 962-982, 2019.

LASTÓRIA, L.A.C.N.; CAMPOS, L.F.A.A. **Semiformação e inteligência artificial no ensino**. Pró-posições (Unicamp), v. 31, p. 1-18, 2020.

MAIWALD, KAI-OLAF. **Competence and Praxis**: sequential analysis in German Sociology [46 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(3), Art. 31, disponível em: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503310 , acesso em 20/07/2022.

Mathias, Guilherme A. **PANDEMIA E O ENSINO DE HISTÓRIA**: A visão dos professores do estado de São Paulo sobre o uso do Centro de Mídias nos anos de 2020 e 2021 / Guilherme Augusto Mathias. – 2023. – 53f (Trabalho de Conclusão de Curso).

MELO, L.M.; RIZI, E.G. As ações e omissões da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para garantia do direito à educação em meio à pandemia de COVID-19. In: VALENTIN, A.; MOUNTIAN, A. G.; VAZ, J. C.; PERES, U. D.; URQUIDI, V. G. F. D. (org.). **Políticas públicas e Covid-19: a experiência brasileira**. São Paulo: Edições EACH, 2022. 1 ebook. DOI 10.11606/9786588503225.

MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, D. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (Tese de Doutorado).

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede em tempos de pandemia**. São Paulo: Dialogia, n. 34, p. 351-364, 2020.

RIBEIRO, Beatriz Olegario. **Panorama do uso das tecnologias na rede estadual de SP**: a comunicação e as atividades remotas na pandemia / Beatriz Olegario Ribeiro. – – Diadema, 2022.

SANTOS, P.K.; ARAKAKI, E.H.; RAMOS, F.N.; JULIASZ, P.C. **O território, o lugar e a paisagem no ensino de geografia**: uma análise de aula do centro de mídias de São Paulo. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_EV163_MD3_SA101_ID2329_18112021130605.pdf Acesso em 28/10/2023.

SAVI NETO, P (2018). **A atualidade da crítica de Adorno para as pesquisas qualitativas com bases empíricas em educação**. Veritas (Porto Alegre), 63(2), 744-764. https://doi.org/10.15448/1984-6746.2018.2.30792

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais** (2020).

SILVA, A. R. L. da, & CASTRO, L. P. S. de. (2012). **A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação a distância**. *REVISTA INTERSABERES*, *4*(8), 136–149. https://doi.org/10.22169/revint.v4i8.153

SILVESTRE, B.M. FILHO, C.F.; SILVA, D.S. **Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre.** Rev. Bras. Educ. 28, 2023, https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280054

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. **Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação**. Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010, p. 305-326.

VILELA, R. A. T. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann**. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.