

Educação como Ficção: a pandemia e a cena pedagógica televisionada

Helga Caroline Peres¹

¹Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP),
Araraquara/SP – Brasil

RESUMO – Educação como Ficção: a pandemia e a cena pedagógica televisionada. Neste artigo, tomamos como objeto de análise o modelo de ensino remoto emergencial operado, durante a pandemia de covid-19, pela rede de ensino do Estado de São Paulo, que previa a veiculação de aulas via televisão aberta. Construimos nossa argumentação de maneira ensaística, evidenciando que esse 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, como representação televisiva, apresenta-se ao espectador como uma duplicação ilegítima da experiência formativa escolar. Conclui-se que essa duplicação contradiz o compromisso formativo que deveria se manter como imperativo durante o período pandêmico.

Palavras-chave: Cena Pedagógica. Ficção. Ensino Remoto Emergencial. Estado de São Paulo. Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT – Education as Fiction: the pandemic and the televised pedagogical scene. In this article, we take as our object the emergency remote teaching model operated by the education network of the State of São Paulo during covid-19 pandemic, which provided for the broadcasting of classes via open television. We build our argument in an essayistic way, demonstrating 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. We 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 ao modelo remoto durante o período pandêmico, tomamos como objeto de análise crítico-interpretativa o modelo adotado no estado de São Paulo/Brasil. Esse modelo, operacionalizado pela plataforma Centro de Mídias da Educação SP (CMSP), pautou-se na produção de videoaulas em estúdios de TV, elaboradas por professores especialistas, ministradas por um ou dois professores da Rede e veiculadas em televisão aberta. Além disso, as videoaulas também foram disponibilizadas na plataforma de *streaming* Youtube, onde poderiam ser assistidas de maneira assíncrona. A produção desse material baseou-se na defesa de que a veiculação das aulas pela televisão consistiria em uma forma de garantir o ensino e a aprendizagem diante do imperativo do isolamento social.

Todavia, a interpretação crítica desse modelo de ensino remoto emergencial¹ nos permitiu observar que as videoaulas em questão consolidam um tipo de proposta predominantemente afinada aos modelos televisivos que carregam as marcas do entretenimento. Na tentativa de promover a adequação a esse modelo de educação televisada, é concebida a representação de uma cena pedagógica, delimitada por protocolos, regras, 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 em contato com estes por meio da experiência formativa² (Gruschka, 2014). Ou ainda, uma representação circunscrita ao espaço e ao tempo da sala de aula³ — lócus em que, histórica e culturalmente, consolidou-se um tipo de trabalho pedagógico 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 a *câmera*, e toda sorte de aparatos técnico-audiovisuais, constitui a mediação central do ensino e da aprendizagem, a cena pedagógica televisada torna-se foco de nossa atenção, precisamente por ter figurado como referência central da educação escolar no estado de São Paulo durante o pe-

ríodo pandêmico. Ao ganhar centralidade em meio a essa contingência, a cena pedagógica produzida pelo CMSP ganha força diante da inviabilidade da presencialidade e, conseqüentemente, 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 foram as implicações da mediação televisiva para a experiência com os conteúdos escolares durante a pandemia? E em que medida a produção da cena pedagógica em questão engendra o falseamento da formação *per se*? Tais questões são 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*, que, nas videoaulas produzidas pelo CMSP, apresenta-se ao espectador a partir de uma duplicata ilegítima da experiência formativa escolar. Tal movimento de duplicação pseudorealista, no sentido de nossas análises, converte o processo educativo operacionalizado pelo CMSP em uma ficção politicamente orientada, apta a dissimular a formação escolar em favor de interesses escusos.

Como uma tentativa de dar forma ao conteúdo de nossas reflexões, optamos por construir nossa argumentação tomando como referência um tipo de linguagem que se pretende aberta ao caráter ensaístico. O ensaio nos é apresentado por Adorno (2003), em seu texto intitulado *Ensaio como Forma*, como um tipo de composição que se concretiza por meio da interação recíproca entre os conceitos no processo de uma experiência intelectual. Em vez de enquadrar essa experiência em um sentido único, preciso, exato, o ensaio permite que seus vários momentos se entrelacem (Adorno, 2003, p. 30). Dessa forma, intenta-se tomar o objeto da experiência de pensamento de forma não restritiva, elevando-o para além de si mesmo, e “[...] não pela obsessão em buscar seus fundamentos como se fossem tesouros enterrados” (Adorno, 2003, p. 30).

A experiência de pensamento aqui apresentada toma como ponto de partida a realidade do objeto por nós elegido como norte e como centro de nosso percurso investigativo, qual seja, as videoaulas propriamente ditas, reconstruídas em sua imanência e expostas a partir de seus sentidos latentes (Oevermann, 2000). Esse movimento reconstrutivo, por sua vez, não será delimitado de modo a enclausurar o objeto em categorizações cristalizadas, mas sim compreendido como fonte para que, ensaisticamente, coloquemos “[...] em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever” (Adorno, 2003, p. 36).

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 a 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” (Aulete, 2011).

Em um primeiro olhar, a conjugação entre essa terminologia cênica e a dimensão pedagógica pode soar paradoxal: a produção de *cenários*, de maneira geral, implica que seus espectadores mobilizem esquemas que os permitam assistir a elas. 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 proporcionam 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, recorreremos 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 por submeter 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. Dessa forma, é possível inferir que a aula tem contornos e dinâmicas próprias, que envolvem uma série de mediações que a emolduram. Tais mediações foram retratadas de distintas formas ao longo da história da educação e da arte, como é possível observar na obra de Winslow Homer (1871):

Figura 1 – The Country School



Fonte: Homer (1871).

Essa obra pictórica de 1871 expõe uma representação, dentre as tantas possíveis, de uma aula em seu formato mais clássico⁴. É possível notar que, na posição central, está o quadro negro, artefato que, considerando as devidas atualizações de sua forma e dos materiais que o compõem, encontra lugar em grande parte dos modelos escolares até os tempos hodiernos. A centralidade do quadro negro nessa obra parece se estender simbolicamente à centralidade da escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem: essas práticas 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 por meio de signos arbitrários que devem ser compreendidos. Através destes, os sujeitos aprendentes são inseridos no domínio da escrita e da leitura, que lhes permite compartilhar determinados códigos históricos, culturais e sociais. Tal domínio também é retratado na obra de Homer (1871) 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 está em pé, ereta, também no centro do quadro, de modo que, nessa 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, em que se observam 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; e materiais diversos, como papéis, pastas, lápis, dentre outros. Todos esses elementos, conjuntamente, caracterizam a unidade entre tempo e espaço dessa situação social, que tem uma narrativa própria. Embora o registro pictórico não nos dê pistas sobre essa narrativa, é possível inferir que sua cadência é enleada por um tipo de linguagem bastante representativa, 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 determinado espaço público que carece da presencialidade dos envolvidos. A presencialidade, nessa 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 (1987), 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, a signos distintos, provenientes do cenário, da montagem e da performance da câmera, que são dispostos para que a temporalidade se torne fragmentada. Enquanto no teatro representa-se uma performance que exige do ator seu corpo, sua vida, para que o personagem seja construído, no cinema quem faz isso é a câmera, uma vez que o discurso cinematográfico é construído a partir dos cortes e da montagem (Xavier, 1977).

O rompimento com a presencialidade e a introdução de mecanismos associados à produção audiovisual⁵ durante o período pandêmico provocaram uma desmobilização da espacialidade e da temporalidade características da aula, esta que, a partir de então, passa a se sujeitar à mediação da câmera. Consequentemente, novas molduras a delimitam, transformando-a em uma *cena* que, nomeada intencionalmente, carrega a pretensão de 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*, na medida em que, por meio da reprodução viabilizada por mecanismos técnicos, esta passou a ser consumida de forma distinta por um público apto, até então, a se relacionar 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).

O cinema, em seus primórdios, consistiu em um espetáculo jamais visto em outras épocas, e isso se deve ao controle exercido pelos mecanismos técnicos utilizados em sua produção — os aparelhos de iluminação, os assistentes da câmera, dentre outros elementos. Essa circunstância, segundo Benjamin (1987), 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*. Isso porque a câmera (e todo o aparato a ela vinculado) impregna profundamente a realidade, a ponto de fazer com que o espectador consuma o que é reproduzido a partir de uma *indistinção*: em vez 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 escala⁶, lançamos mão de um paralelo: assim como 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 incorporação 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, p. 89) afirma que “[...] a televisão se apresenta como um problema cultural e pedagógico”. 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, nesse sentido, não foge às regras do aparato. Pautando-se em uma remodelação da aula sob a perspectiva da reprodução em larga escala, tem-se nessa cena a objetivação e a reprodução de cópias do ato educativo, por meio da introjeção da câmera e dos mecanismos associados à sua manipulação. Na condição de 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, transformando-se em atuação orientada para e pela câmera. A performance dos sujeitos do processo pedagógico, especialmente do professor responsável por apresentar as videoaulas, 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.

Isso porque a produção da cena pedagógica televisionada é orientada pela adaptação dos conteúdos e das mediações típicas de uma aula a 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 *pseudorealismo*. Tal como antevisto por Benjamin (1987), a dissimulação do caráter ficcional operacionalizada por mecanismos e técnicas cinematográficas é também identificada por

Horkheimer e Adorno (1985) em suas teses sobre a indústria cultural. Nestas, os filósofos apresentam o pseudorealismo como um mecanismo apto a orientar a identidade reproduzida nos produtos que pretendem se forjar como continuidade indistinta entre o real e sua imagem. Em suas palavras:

A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. 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; Adorno, 1985, p. 118).

A tela como um *prolongamento* da experiência com a realidade se impõe enquanto verdade e enquanto norma, seja no cinema orientado pela estética naturalista apta a 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, consumo e pensamento veiculados. Tais padrões implicam uma distorção da vida empírica, que, ao ser transportada para a tela, é dotada de um sentido falso.

Esse 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 esses sujeitos, apoiados em 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 oferecer ao espectador a satisfação imediata, organizada e produzida propositalmente com o intento de levá-lo a se identificar com o que assiste, consolida-se um processo ilusório, que cega o público e o impossibilita de desvelar a falsidade do que é assistido. Alimenta-se, dessa forma, seu desejo por imagens que o levem ao prazer da repetição do sempre idêntico — um gozo imaginário, alimentado por pseudossatisfações narcísicas.

Ao fornecer a esses 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. Essa cópia visa à 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. Dessa forma, o desejo do ego enfraquecido é satisfeito e estimulado, ao mesmo tempo em que é alimentada a ilusão desse sujeito de que o prazer produzido pelo consumo dessa cópia coincide com o que faz dele um ser livre. Como explicado por Freitas (2005, p. 122):

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.

A produção de imagens pseudorealistas, nesse sentido, produz a distorção da realidade, a partir da simplificação e do reducionismo, ao dar corpo a fórmulas e clichês amplamente veiculados. Tais processos são orientados pela premissa de que a ficção apresentada na tela deve ser produzida de modo atraente, aproximando-se da vida, sem, contudo, destacar o que foi negado ao espectador, qual seja, a liberdade. Ao se entregar à pulsão escópica engendrada pelo que é assistido (Cabot, 2016), absorve-se as representações criadas pela indústria, que se convertem 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.

Assim, é possível inferir que o público almeja encontrar um suposto prazer engendrado pelas representações pseudorealistas veiculadas pelas imagens televisivas, seja no que diz respeito a programas que assumem a diversão como um propósito, seja no que diz respeito a programas de cunho supostamente educativo, tal como a cena pedagógica produzida pelo CMSP. Ao se adequarem ao modelo televisivo, as videoaulas absorvem os pressupostos de um tipo de produção orientada a uma recepção supostamente prazerosa, emocional e intelectual, e também à promessa de gratificações futuras, como destacado por Adorno (1991). Fomenta-se, desse modo, por meio da aula televisionada, uma relação narcísica com o processo pedagógico, camuflada por uma suposta pretensão *educativa e formativa*.

Em termos formativos, a cena pedagógica produzida pelas videoaulas 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. Isso porque a função da escola⁷ 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 o papel social que lhe é instituído. Os estudantes, por sua vez, aprendem a se tornar 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 essa realidade.

Enquanto cópia, o ato educativo perde seu caráter orgânico: os papéis sociais do professor e do estudante deixam de ser executados de forma não deliberada e objetiva, transformando-se em 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. Em vez de se relacionar com os estudantes, o professor passa a se relacionar 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. Para interpretá-la, operamos um movimento de reconstrução empírica audiovisual de videoaulas⁸ veiculadas via televisão aberta e armazenadas na plataforma de *streaming* Youtube. O exercício crítico interpretativo consolidou-se a partir da reconstrução cuidadosa das dinâmicas e das ocorrências estabelecidas em tela, permitindo-nos identificar sua lógica e concretizar uma experiência de pensamento — que, como afirmamos inicialmente, permanece aberta e incompleta no âmbito deste ensaio — sobre seus sentidos.

Tomemos 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 ler textos coletiva e individualmente são rituais que enunciam que, nesse espaço e tempo, a escrita é tida como um sistema que exprime constância, paciência e disciplina, orientadas à apropriação desses códigos e compartilhadas em um espaço delimitado. Já na cena pedagógica televisionada, por outro lado, espaço e tempo deixam de ser uma unidade, tornando-se fragmentados. Professor e estudantes não ocupam o mesmo espaço, e tampouco se relacionam de maneira orgânica. A temporalidade da aula é delimitada pela temporalidade da grade televisiva e de seus respectivos procedimentos produtivos: cortes e 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 (1987). Tem-se um espaço enquadrado e emoldurado, composto por uma diversi-

dade de elementos que se distinguem daqueles que concernem à aula. As mensagens enviadas ao público espectador recorrem, portanto, a 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 ação dos professores e dos estudantes exprime uma ação orgânica, protagonizada por sujeitos que cumprem papéis sociais determinados de maneira não deliberada, na produção televisionada essa atuação é centralizada na câmera e na montagem decorrente das imagens por ela captadas.

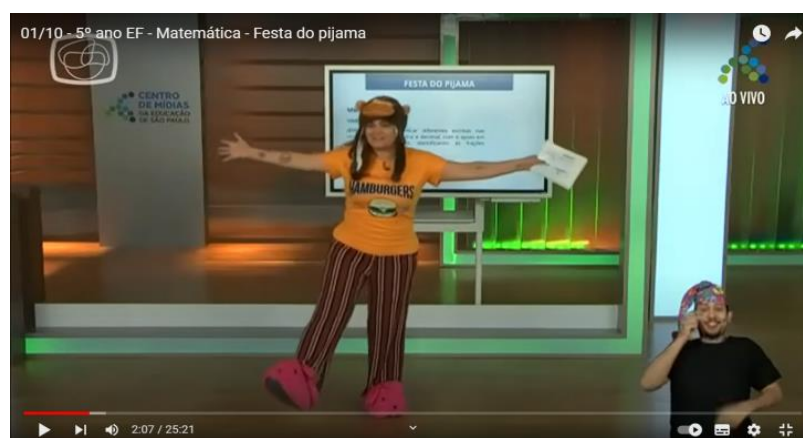
Consequentemente, tem-se, na cena pedagógica televisionada, a substituição de determinados rituais característicos de uma aula clássica por protocolos do meio audiovisual, que passam a determinar a natureza da relação formativa construída pela mediação da tela. Essa relação é orientada pela seguinte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

Figura 2 – Composição da cena pedagógica



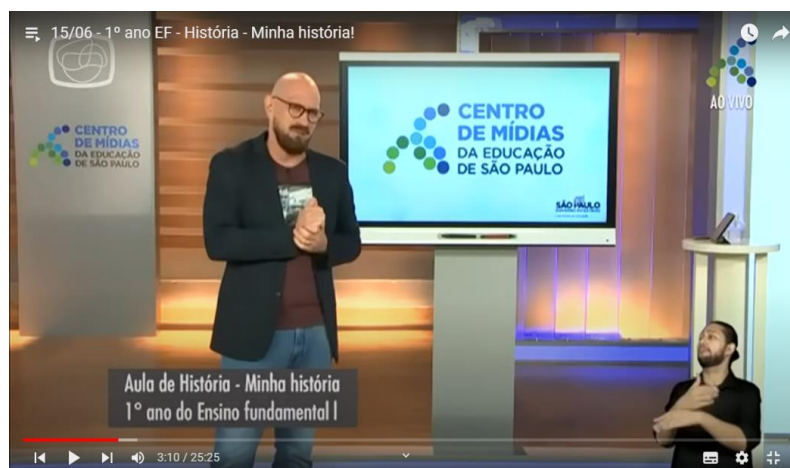
Fonte: Centro de Mídias SP (2021a).

Figura 3 – Composição da cena pedagógica



Fonte: Centro de Mídias SP (2020a).

Figura 4 – Composição da cena pedagógica



Fonte: Centro de Mídias SP (2020b).

Em um movimento comparativo, tomando como referência a obra pictórica de Winslow Homer, é possível observar a presença atualizada de elementos de uma aula clássica: a lousa como uma imagem 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. Nela, 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 dessa posição privilegiada, com exceção dos momentos em que o conteúdo da lousa digital é projetado de forma completa na tela, em um plano geral. Por um lado, na obra de Homer, a professora tem um livro nas mãos, e seu olhar encontra-se fixado nas ações dos estudantes; por outro lado, na videoaula o docente-estúdio⁹ tem olhos fixos na câmera, uma suposta *janela* que o leva até seu público. Em grande parte das videoaulas interpretadas, o livro é substituído por uma ficha, um instrumento comumente utilizado por apresentadores televisivos. Enquanto o livro portado pela professora de Homer remete à densidade dos conteúdos que são apreendidos pela professora e ensinados 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 uma aula, na qual o elemento câmera será introduzido *a posteriori*. Em uma analogia, essa 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 estaria posicionada sob o ponto de vista do espectador. No limite, parece existir uma pretensão de que a videoaula 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, nessa perspectiva, não provocaria alteração alguma no conteúdo filmado.

Todavia, há que se considerar tal pretensão em sua fragilidade, uma vez que a organização dessa 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 denotam um tom intimista e sofisticado; planos se alternam entre a figura do docente-estúdio e a projeção de conteúdos na lousa digital, operacionalizada por terceiros; 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.

Essa caracterização é válida uma vez que, a partir dela, torna-se possível desvendar o caráter ficcional da cena pedagógica em questão. Soma-se a 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 tem 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 dão vazão a um padrão de visualidade que permite ao público se divertir.

O esforço de um 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. Essa preocupação passa a ter outra ordem quando a câmera entra em cena: procuram-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 deem vazão à fantasia de onipotência narcísica. O professor, nesse 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.

Daí se deduz que a figura do docente-estúdio, enquanto figura representativa da docência, dá centralidade à sua interação com os participantes da videoaula, tomando por critério central a popularidade, frente à qual o docente-estúdio se destaca tal qual uma personagem que ganha notoriedade; em outros termos, como uma espécie de celebridade da qual se quer chamar a atenção. Isso é reconhecido pelos próprios docentes-estúdio, que prezam pela propaganda e pela autopromoção de si próprios — enfaticamente pela via das redes sociais, como destaca uma das docentes-estúdio: “Postem nas redes sociais, você, aluno do 5º ano, fazendo a lição da Prô Aline e usando o que? O seu pijama! É isso aí! [...] a hashtag que você vai usar é a hashtag pijama matemático, e vai marcar a Professora Aline Gaqui!” (Centro de Mídias SP, 2020a).

Alienado de seu trabalho pedagógico, esse professor-apresentador deve se submeter à *representação* de um papel distinto daquele associado à docência. Deve ajustar a forma do discurso usual da sala de aula à forma do discurso típico do gênero televisivo. Para tanto, cria um roteiro genérico, que, junto com o 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. Esse dado pode ser observado nos seguintes trechos, que demarcam a abertura de duas videoaulas 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! (Centro de Mídias SP, 2020a)

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! (Centro de Mídias SP, 2021b)

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 destacados. 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.

Como no caso de uma videoaula de Ciências para estudantes do 3º ano, na qual o docente-estúdio inicia sua apresentação da seguinte forma:

Bom dia, estudantes do 3º ano! Bem-vindos a essa aula, que é uma aula de Ciências. Sou o Professor Joelson, vocês já me conhecem, faz um tempinho que a gente não se encontrava mas estamos aqui juntos, através da tela, neste momento de aula de Ciências! [Faz um sinal com a cabeça para alguém atrás da câmera][vira-se para a direita e fala para uma segunda câmera] Quero dizer [trava e gagueja]boas-vindas [...] (Centro de Mídias SP, 2020c)

Chama a atenção, aqui, a forma com que o professor recita este texto: de maneira pausada, precisa, como quem dedicou-se incansavelmente a memorizar e ensaiar o script para interpretá-lo da melhor forma possível. Isto até o momento em que, perdendo-se em sua atuação e nos movimentos exigidos pela mudança de câmeras, o docente-estúdio, em um lapso, se atrapalha ao tentar proferir as palavras que lhe são exigidas naquele momento.

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 *chat*, e, em determinados momentos da videoaula, essas mensagens podem ser lidas pelos docentes-estúdio. Ao que parece, a interação com o *chat* ocorre em momentos predeterminados pelo roteiro da videoaula, sejam esses momentos decorrentes de questões retóricas feitas pelos docentes-estúdio, sejam eles utilizados para diálogos que extrapolam a dimensão pedagógica da mediação dos conteúdos:

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! (Centro de Mídias SP, 2021a).

[...] 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. Que mais? Sessão de cinema [...] (Centro de Mídias SP, 2020a).

Não é usual que, em uma sala de aula, um professor mande *beijos* para seus alunos, ou que ele interrompa 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 vi-

de aulas 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. Nesse 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, nesse movimento, a lida com o desejo desse sujeito-estudante-espectador, que, nos 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 videoaula. O prazer imediato de ser percebido e mencionado pela figura do professor-apresentador é mobilizado pela via da disputa; todavia, essa 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 essa 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, experienciarão uma aula; e os professores-apresentadores, por sua vez, acreditem cumprir com seu papel de mediar o processo formativo, quando, na realidade, devem atuar de maneira a acatar os padrões exógenos impostos pela produção em estúdio. Embora o caráter ficcional das produções televisivas, de maneira geral, manifeste-se 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 dessa constatação, torna-se pertinente apurar o plano geral e estruturante da adesão a esse modelo de ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

Considerações Finais: uma ficção politicamente orientada

Buscamos, ao longo desta discussão, colocar em debate as estruturas de sentido latentes que emolduram a formação escolar levada à cabo no estado de São Paulo durante o período pandêmico. Tomando como ponto de partida um movimento de construção ensaística em torno do que nomeamos de *cena pedagógica*, que expressa os significados que dão vida aos processos de ensino e de aprendizagem consolidados pela formação escolar institucionalizada, procuramos evidenciar as contradições que enleiam a proposição das aulas televisionadas produzidas e veiculadas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

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 a 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. Em vez de se assumir o caráter ficcional, pseudorrealista e, no limite, falso desse tipo de produção, observa-se a defesa dessa 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 do estado de São Paulo.

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 pela Secretaria de Educação do Estado no início da pandemia, infere que essa plataforma é responsável por produzir “[...] aulas de qualidade ao vivo, ao alcance de todos pela TV aberta” (São Paulo, 2020, p. 19). Parece-nos que o critério de *qualidade* adotado pelos gestores dessa proposta revela uma contradição fundante desse modelo de ensino, uma vez que é antitética aos sentidos daquilo que, outrora, fora compreendido como formação integral — 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 a cabo tal experiência? A televisão, em sua estrutura predominantemente orientada a preencher a vida empírica com um sentido falso (Adorno, 1995), estaria apta a promover as aptidões críticas dos sujeitos do processo formativo, pertinentes a essa 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 televisionada 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 a 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), essa dimensão é orientada pela tentativa de inculcar de forma massiva nas pessoas uma falsa consciência e o 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.

Esse direcionamento, no caso do estado de São Paulo, está associado à projeção dessa rede de ensino frente a outros sistemas educacionais. Ao observarmos os documentos¹⁰ 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, nesses documentos, é tomada como objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao estado de São Paulo frente a organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (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. Essa 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.

Nos termos de Laval (2004, p. 64), consolida-se, assim, a degradação dos fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar, associados, predominantemente, ao valor emancipador da cultura e à formação de cidadãos ativos. Estes, por seu turno, dão lugar à conformidade a uma racionalidade neoliberal, que, por seus valores e interesses, traz em si mesma a destruição dos vínculos educativos e formativos orientados por uma relação orgânica e mediada entre professores e estudantes e pela consolidação de experiências de pensamento profundas com os objetos de conhecimento.

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 videoaulas do CMSP. Se essa dimensão implica a manutenção de uma consciência falsa, que impossibilita uma real compreensão do 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 videoaulas ao circuito de mercadorias da indústria cultural no seio da racionalidade neoliberal, tornando-as condescendentes com a lógica da produção em série e do entretenimento mercantil. No limite, a centralidade da cena pedagógica produzida pelo CMSP reside em inebriar e ludibriar os sujeitos através da manutenção de seu desejo e da ilusão narcísica, para que, dessa forma, interesses sub-reptícios sejam consolidados.

Resta-nos, ao final desta exposição, questionar em que medida os valores e os interesses de uma formação autônoma, no contexto dessa estrutura formativa imposta em nível institucional, poderiam se sustentar, ou mesmo ser recuperados. Diante dessa indagação — que permanece suspensa e passível de experiências de reflexão —, recuperamos um breve excerto de Adorno (1994, p. 105), quando de sua crítica à ideologia da indústria cultural: “[...] ao buscar atingir as massas, até mesmo a ideologia da indústria cultural acaba sendo tão antagônica quanto a sociedade para a qual ela é destinada. Ela contém o antídoto de suas próprias mentiras. Nada além disso se poderia invocar para sua salvação”.

Se essa ideologia contém “[...] o antídoto de suas próprias mentiras”, ousamos cogitar que tal assertiva adorniana indica certo princípio educativo, significativo ao contexto de uma formação ficcional.

Explicitar aos sujeitos dos processos pedagógicos o caráter dissimulado, falso e ludibriador da estrutura que sustenta a cena pedagógica que consomem; tomá-la como um enigma, composto por camadas de significado a serem escavadas; e destrinchar os sentidos dos valores e interesses ocultos em tal estrutura são movimentos que podem vir a se tornar matéria-prima para esse antídoto.

Em outros termos, esse movimento exige a explicitação das contradições que demarcam a estrutura produzida ficcionalmente pelo CMSP, discutidas ao longo deste texto. Reside aí o potencial emancipatório do material analisado e da apropriação educativa da categorização nomeada *cena pedagógica*. Dificilmente poderíamos nos aproximar de um projeto formativo em um panorama no qual a percepção do mundo é reduzida às formas existentes de vida ou a um contato cego com a realidade tal qual ela se apresenta.

Recuperando o reconhecido ensaio de Adorno intitulado *Educação e emancipação*, inferimos que a experiência do pensar em relação à realidade, ao conteúdo e às formas e estruturas de pensamento do sujeito é o que resguarda o potencial emancipatório dos processos formativos; uma experiência que não silencia frente à contradição; um exercício que coloca em xeque a própria falsidade dos modelos pedagógicos hodiernos. Cabe, nesse contexto, elaborar, de maneira crítica, tais experiências orientadas à emancipação.

Recebido em 11 de dezembro de 2024

Aprovado em 30 de junho de 2025

Notas

- 1 Tal movimento interpretativo foi realizado a partir da metodologia da hermenêutica objetiva, fundamentada na Dialética Negativa, de Adorno (2009).
- 2 Representação daquilo que, ainda segundo Gruschka (2014, p. 25), “[...] 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”.
- 3 Segundo Hamilton (1992, p. 42), 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”.
- 4 *Clássico*, aqui, considera 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).
- 5 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 videoaulas pela televisão.

- 6 As análises de Theodor Adorno (1991) sobre a televisão, realizadas na década de 1950, qualificavam-na como um problema cultural, uma vez que seus efeitos, segundo o filósofo, impactam os espectadores em diversos níveis, na medida em que o aparato exerce um extensivo controle do público, principalmente por adentrar e tornar-se o centro da dimensão privada, da organização dos lares (Adorno, 1991). Eis aí o ponto nodal que a distingue do cinema, concebido, em seus primórdios, enquanto aparato restrito à dimensão pública. Embora concebidos e orientados a finalidades distintas, televisão e cinema resguardam certas similaridades estruturais, considerando o que fora postulado por Walter Benjamin (1987): a insurgência da imagem técnica em movimento promove um novo tipo de experiência para o espectador, que, diante do novo meio, tem suas faculdades perceptivas radicalmente modificadas, uma vez que a faculdade da visão passa a contar com a concorrência técnica do olho da câmera. Este, apto a potencializar a assimilação da realidade, assume a coordenação da percepção humana ao atuar da mesma forma que a visão, mergulhando, contudo, tão profundamente nos objetos, a ponto de mostrar o que neles não seria perceptível a olho nu, captando dimensões que os transcendem. Nos termos benjaminianos, o *inconsciente óptico* da câmera, por meio da manipulação da luz e do som, atua em favor de uma indistinção entre realidade e imagem técnica, de modo a produzir efeitos sobre o espectador e recriar o mundo que se vê na tela.
- 7 Consideram-se aqui as concepções pedagógicas que a associam à formação dos indivíduos em sua integralidade.
- 8 Este pressuposto foi tomado como referência para a reconstrução empírica de quatro videoaulas do CMSP, de modo que, a partir dela, seu sentido estrutural fosse revelado. Em um segundo momento, realizamos a generalização dessa estrutura, de modo que pudéssemos, a partir dos princípios metodológicos delimitados por Oevermann (2000), depreender a estrutura geral do caso, que é apresentada neste texto.
- 9 Nomenclatura utilizada pelo CMSP para nomear os docentes que apresentam as videoaulas.
- 10 Tais documentos — o Plano Estratégico de Gestão (2019-2022): educação para o século XXI (São Paulo, 2019a); os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista (2019) (São Paulo, 2019b); 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.

Referências

- ADORNO, Theodor W. How to look at television. In: ADORNO, Theodor W. **The Culture Industry**: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991. P. 136-153.
- ADORNO, Theodor W. Notas sobre o filme. In: ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. P. 100-104. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 169-185.
- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico).

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

AULETE. Cena. In: DICIONÁRIO Aulete, 2011. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. P. 165-197.

CABOT, Mateu. 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**, p. 621-631, 2016. Supl. 5.

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

CENTRO DE MÍDIAS SP. **01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama**. 5º ano EF – CMSP, 1 out. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6SBhlxiTaX4>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CENTRO DE MÍDIAS SP. **A história é contada por meio do tempo**. 5º ano EF – CMSP, 15 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWkZgXVCIYI>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CENTRO DE MÍDIAS SP. **28/10 - 3º ano EF - Ciências - Insetos e suas bocas**. 3º ano EF - CMSP, 28 out. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8RamYNNJqTg>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CENTRO DE MÍDIAS SP. **17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II**. 5º ano EF - CMSP, 18 fev. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgpC56YhwZQ>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CENTRO DE MÍDIAS SP. **29/10/21 - 4º ano EF - Geografia - Divisão político-administrativa do Brasil: Parte II**. 4º ano EF – CMSP, 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hwBsQsj6C9U>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FREITAS, Verlaine. Indústria cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p. 332-344, dez. 2005.

GRILLO, João Mário. **As lições do cinema**: manual de filmologia. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

GRUSCHKA, Andreas. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto; GRUSCHKA, Andreas; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Teoria Crítica**: escritos sobre educação. São Paulo: Nankin, 2014. P. 273-290.

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

HOMER, Winslow. **The Country School**. 1871. 1 original de arte, óleo sobre tela, 54 x 97,2 cm. St. Louis Art Museum, St. Louis, Missouri, Estados Unidos.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HOUAISS. Cena. In: DICIONÁRIO Houaiss, 1999. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

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

NÓVOA, António. A pandemia da covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, ago. 2020.

OEVERMANN, Ulrich. Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: KRAIMER, Klaus. **Die Fallrekonstruktion**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2000. P. 58-156.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Plano Estratégico de Gestão (2019-2022)**: educação para o século XXI. São Paulo: SEDUC, 2019a.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Documento orientador das atividades escolares não presenciais**. São Paulo: SEDUC, 2020.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Helga Caroline Peres é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Concluiu seu mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. É licenciada em Pedagogia pela UNESP. Desde 2012 é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica e Educação"/UFSCar e ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica, Tecnologia e Cultura"/UNESP. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na UNESP, desenvolvendo o projeto "Ensino Remoto no mundo interdito: uma análise das vídeoaulas produzidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo durante a pandemia do coronavírus", com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4878-138X>
E-mail: helgacperes@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Paula Corrêa Henning

