


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

JULIANA ROSSI DUCI

## **Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada**



ARARAQUARA – S.P.  
2014

JULIANA ROSSI DUCI

## **Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada**

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

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA – S.P.  
2014

Duci, Juliana Rossi

Prejuízos Educacionais : a semiformação intensificada / Juliana Rossi  
Duci – 2014

121 f. ; 30 cm

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

Orientador: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Ensino a distância. 2. Indústria cultural. 3. Educação. I. Título.

JULIANA ROSSI DUCI

# **PREJUÍZOS EDUCACIONAIS:** a semiformação intensificada

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

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória.

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 18/08/2014

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória** – Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCLAr

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos** – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior** – Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

---

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

*Dedico à minha família, meu companheiro e aos camaradas!*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de reflexão sobre um processo que chega ao fim, se faz importante tornar público a gratidão para com aqueles que contribuíram de modo direto ou indireto neste caminhar.

Sou grata ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, pela liberdade concedida na realização desta pesquisa, pois indicou os caminhos mas não fez destes os únicos possíveis. Obrigada pelos diálogos!

Manifesto também minha gratidão à Profa. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos e ao Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, membros das bancas de minha qualificação e defesa, cujas críticas e sugestões contribuíram efetivamente para a constituição do texto final. Agradeço também ao Prof. Dr. Ari Fernando Maia pelos diálogos sempre divertidos e contributivos.

Agradeço, enfim, além de meus pais e minha irmã, aos meus familiares e aos amigos que sempre me acompanharam e cuja confiança e camaradagem contribuíram decisivamente para a convicção de que o trabalho apresentado tinha alguma razão de existir. Dentre estes, minhas amigas de toda vida Ana Lúcia Antunes Sampaio, Daniela de Oliveira Dinato e Manuela Scabello Poiani, sem falar em todos aqueles que comigo dividiram experiências ao longo de uma trajetória acadêmica e política comum, como Bruno Perozzi, Diogo S. Brunner, Deborah S. das Neves, Elaine Scarlatto, Giuliana Sorbara, Jéssica R. R. Stefanuto, Juliana C. F. Pimenta, Marcelo Faria (Araxá), Maria Angélica Chioda, Priscila Lourenção, Rafael L. Magela, Talita M. Pontes, Tatiana A. Nicolau, entre vários outros. Não posso deixar de citar amigos que surgiram e conquistaram espaço em minha vida Juliane Iório, Alexandre, Daniel e Juliana Caminotto, Rui Barbosa, Fernando Nunes, Keila e Heide Vitola e Gustavo Guimarães. Em particular, agradeço ao Marcos Vieira da Silva, pelo companheirismo e paciência neste longo caminhar.

Muitos outros nomes – amigos e professores – poderiam ser mencionados, os quais ajudaram, de uma forma ou de outra, no andamento e na consumação da pesquisa.

Por fim, agradeço a CAPES pela bolsa de Mestrado concedida, a qual foi de vital importância para a realização desta pesquisa.

“O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história”.

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (2006, p. 9).

## RESUMO

Em face às tendências do espírito desta época *high tech*, as orientações políticas e econômicas estão a serviço da ordem existente e a semiformação é sua manifestação concreta. Sendo assim, lançamos luz sobre o processo formativo na atualidade. Nosso interesse expressa-se na análise dessa conjuntura sociocultural no campo educacional. Em especial, nos inquieta o entrelaçamento da modalidade de ensino a distância (EaD) e as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e sua tendência a intensificar os prejuízos formativos. Para a realização do nosso intento investigativo, lançamos mão da proposta de ensino a distância, semipresencial do estado de São Paulo, a UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. O estudo realizado a partir dos materiais referentes à disciplina Sociologia da Educação está orientado pela prioridade do objeto, pressuposto primeiro das análises efetuadas aos moldes da Teoria Crítica da Sociedade. Ou seja, o exercício crítico interpretativo diante da realidade em foco ocorre à medida que desvela o sentido contido no que estava apenas aparente. Desenvolvemos nossa análise recuperando alguns fatos históricos, que nos auxiliaram a evidenciar os enlaces entre as políticas econômicas, educacionais e os meios de comunicação enquanto estratégia de formação. Na esteira dessa discussão, apresentamos o conceito alemão de *Bildung* (formação) a fim de nos auxiliar, de modo paradigmático, a compreender quais foram as bases que nortearam nosso processo formativo e o que ele representa em nossas proposições formativas, principalmente ligadas ao ensino superior, nosso objeto de estudo. Compreendendo os meandros da edificação da fundação UNIVESP, realizamos, de modo sistemático, uma análise da disciplina Sociologia da Educação enquanto objeto que permitiu compreender o processo formativo através do EaD e como ele pode representar uma tendência para a complexificação das relações formativas submetidas aos aparatos tecnológicos. Por fim, apresentamos algumas reflexões que auxiliam na compreensão do EaD enquanto modalidade de ensino que em sua constituição, de modo tendencial, reafirma o prejuízo formativo.

**Palavras-chave:** EaD. TIC. UNIVESP. Semiformação. Indústria cultural. Teoria Crítica da Sociedade.



## ABSTRACT

In the face of the trends of spirit in this high tech era, political and economic orientations are at the service of the existing order, and their semiformalization is their concrete manifestation. Thus, we shed light on today's educational process. Our interest is expressed in the analysis of the socio-cultural environment in the educational field. Particularly, what makes us restless is the intertwining of the distance education (DE) modality and the so-called Information and Communication Technology (ICT) and their tendency to intensify the educational losses. For the realization of our investigative purpose, we employed the proposal of distance, semipresential learning, in the state of São Paulo, called UNIVESP – Virtual University of the State of São Paulo. The study based on contents from the subject Sociology of Education is guided by the priority of the object, the first assumption of analysis made according to the Critical Theory of Society. That is, the critical interpretive exercise before reality in focus occurs whilst it unveils the meaning of what was only apparent. We develop our analysis recovering some historical facts, which assisted us at evidencing the links among economical and educational policies and the media as an educational strategy. Following the discussion, we present the German concept of *Bildung* (education/formation) in order to paradigmatically help us to comprehend which were the foundations that guided our educational process and what it represents in our formational propositions, especially when linked to higher education – our object of study. We understood the intricacies of the edification of UNIVESP foundation, and made a systematically analysis of the subject Sociology of Education as an object that allowed us to understand the formation process in DE and how it can represent a tendency towards the increasing complexity of educational relations subjected to technological devices. Lastly, we present some thoughts that helped us to understand that the constitution of DE, as an educational modality, has a tendency to reaffirm the educational loss.

**Keywords:** DE. ICT. UNIVESP. Semiformation. Cultural industry. Critical Theory of Society.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC</b>	Academia Brasileira de Ciências
<b>ABT</b>	Associação Brasileira de Teleducação
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>CB</b>	Ciclo Básico
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CARHs</b>	Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
<b>DVD-ROM</b>	Digital Versatil Disc – Read Only Memory
<b>EaD</b>	Ensino a Distância
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMBRATEL</b>	Empresa Brasileira de Telecomunicações
<b>ETEC</b>	Escola Técnica Estadual
<b>FATEC</b>	Faculdade de Tecnologia
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FCLAr</b>	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
<b>FEPLAM</b>	Fundação Padre Landell de Moura
<b>FPA</b>	Fundação Padre Anchieta
<b>FUNDAP</b>	Fundação de Desenvolvimento Administrativo
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IMESP</b>	Imprensa Oficial do Estado
<b>INTELSAT</b>	Sistema Internacional de Satélites
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOOCs</b>	Massive Open Online Courses
<b>OD</b>	Orientador de Disciplina
<b>OT</b>	Orientador de Turma
<b>PA</b>	Professor Autor
<b>PEC</b>	Programa de Educação Continuada
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROFIC</b>	Programa de Formação integral da Criança
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Informática na Educação
<b>PRONTEL</b>	Programa Nacional de Teleducação
<b>PSDB</b>	Partido da Social democracia Brasileira
<b>SACI</b>	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
<b>SATE</b>	Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância

<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SINEAD</b>	Sistema Nacional de Educação a Distância
<b>SINRED</b>	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
<b>SIREN</b>	Sistema de Rádio Educativo Nacional
<b>TELEDUC</b>	Ambiente de <i>e-learning</i> para criação, participação e administração de cursos na Web
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TIDIA/AE</b>	Tecnologia da Informação no Desenvolvimento da Internet Avançada / Aprendizado Eletrônico
<b>TV</b>	Televisão
<b>TVE</b>	Televisão Educativa
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UHF</b>	Ultra High Frequency
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIVESP</b>	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>VHF</b>	Very High Frequency
<b>WEB</b>	Webpage
<b>WWW</b>	World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E SEUS INSTRUMENTOS DE DIFUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DE INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Ideias pedagógicas e radiodifusão: relações entre plataforma política e as propostas educacionais da primeira metade do século XX .....	19
1.2 A ditadura militar e a intensificação da formação tecnicista conformada ao desenvolvimento da Indústria Cultural no país.....	25
1.3 As legislações e a edificação de um projeto político-educacional: o ensino a distância (EaD).....	32
<b>2 A SEMIFORMAÇÃO E O DIAGNÓSTICO DO PREJUÍZO FORMATIVO: AS RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PROPOSTAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XX E XXI .....</b>	<b>41</b>
2.1 Formação ( <i>Bildung</i> ) versus semiformação ( <i>Halbbildung</i> ): característica de uma sociedade administrada .....	41
2.2 Elementos que informam sobre a constituição da nossa formação cultural: as “eternas” relações de heteronomia .....	50
2.3 A Universidade no Brasil e as políticas educacionais.....	53
2.4 Formação de professores e a modalidade a distância .....	57
<b>3 METODOLOGIA E ANÁLISE IMANENTE DOS MATERIAIS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>68</b>
3.1 Os materiais didáticos: continuidades ou descontinuidades formativas? .....	72
3.2 Programas-aula: um novo produto da indústria cultural? .....	73
3.3 Outros materiais e atividades propostas para a disciplina Sociologia da Educação: mais do mesmo? .....	90
<b>PARA CONCLUIR: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS PREJUÍZOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A – AGENDAS SEMANAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO B – DESCRIÇÃO COM IMAGENS DE UM PROGRAMA-AULA .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, *high tech*, é descrita por diversos autores como uma sociedade digital, virtual, pós-moderna, da informação, do conhecimento, da cibercultura, em rede, globalizada, comunicacional etc. Independentemente do nome que receba, todas essas adjetivações explicitam um elemento comum: o estágio de desenvolvimento tecnológico que determina as mais variadas formas de socialização.

Sob o impacto dos aparatos tecnológicos, o sensório humano é seduzido por todos os meios que proporcionam, aos choques, as sensações de se fazer presente e ser percebido nesta sociedade que amalgama tantas terminologias, ao mesmo tempo em que exige adaptação constante aos novos aparatos tecnológicos criados em um piscar de olhos.

A indústria cultural, conceito cunhado por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno em 1947, que consiste no cálculo da eficácia e na técnica da produção e difusão de bens culturais de consumo, contribui para que o desejo pelos aparatos cada vez mais tecnológicos e audiovisuais seja mantido em sua face ideológica de idolatria frente ao poder da racionalidade técnica. No entanto, observam Adorno e Horkheimer (2006, p. 14), “nas condições atuais, os próprios bens da fortuna convertem-se em elementos de infortúnio”.

Infortúnio que faz da razão instrumental a condutora de uma sociedade administrada pelos meios técnicos não apenas no mundo do trabalho, mas em todas as esferas sociais – como no lazer, divertimento e/ou ócio –, impactando de maneira inaudita nossa percepção e compreensão frente aos processos de dominação e autoritarismo que são camuflados pelo consumo de produtos e bens culturais, cuja obsolescência é programada.

A falsa impressão de que o progresso tecnológico representa condição para elevar o padrão de vida material e social converte-se, via de regra, em regressão, pois a vida é cada vez mais prejudicada pela “enxurrada de informações precisas e diversões assépticas que desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.14).

Em face às tendências do espírito dessa época *high tech*, as orientações políticas e econômicas estão a serviço da ordem existente e do pensamento triunfante, cuja semiformação é sua manifestação concreta. Desse modo, as proposições para a formação do indivíduo acabam por ser determinadas pelos encaminhamentos políticos e econômicos que continuam a manter “a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 13).

Nos meandros desse cenário, em que o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem em seu elogio, recusamos lealdade a esse esvaziamento e nesse sentido buscamos na formação, no esclarecimento, o resgate do pensamento liberto do crescente obscurantismo promovido pelos aparatos velozmente produzidos.

Sendo assim, lançamos luz sobre o processo formativo na atualidade. Nosso interesse expressa-se na análise dessa conjuntura sociocultural no campo educacional. Em especial, nos inquieta o entrelaçamento da modalidade de ensino a distância (EaD) e as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A realização de um depende da intensificação da outra. Desse modo, a nosso ver, os laços entre as políticas econômicas e educacionais da atualidade e os aparatos tecnológicos tendem a acentuar aspectos de adaptação, integração e dominação representantes de uma sociedade semiformada.

As inquietações sobre a modalidade a distância e seu lugar (e impacto) na sociedade contemporânea, resultam de inúmeros trabalhos e cursos realizados desde o ano de 2008 quando da atuação em tutoria presencial. E, em 2010, quando da realização de especialização *lato senso* pela recém-criada UNIVESP; e, posteriormente, no ano de 2011 até o presente momento, quando da atuação em tutoria virtual do curso de Pedagogia da UFSCar/UAB.

Entretanto, antes de darmos continuidade à apresentação de nosso tema de investigação, é pertinente esclarecermos que usamos a sigla EaD para nos referir ao ensino a distância e não à educação a distância comumente utilizada. Justificamos tal escolha reafirmando a distinção que Fétizon e Minto (2007) estabeleceram. De acordo com os autores, há uma diferença clara entre educação e ensino. O conceito de educação é mais abrangente do que o de ensino. Compreendemos educação como um processo social que representa “o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros [...] e a possibilidade de desenvolver atributos que permitam ao indivíduo construir-se humano (ou construir sua própria humanidade)” (FÉTIZON; MINTO, 2007, p. 94). Por outro lado, o conceito de ensino diz respeito “à forma sistematizada – [...] envolvendo seleção de conteúdos e métodos – de trabalho pedagógico, que é adotada com o objetivo de disponibilizar as informações, os conhecimentos e as teorias que já compõem um acervo de saberes” (FÉTIZON; MINTO, 2007, p. 95). Logo, ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda.

Sendo assim, acreditamos ser conveniente, e até mesmo prudente, adotar a expressão ensino a distância (EaD) no lugar de educação a distância dada a perspectiva conceitual abrangente de educação, que pode não ser condizente com a realidade da modalidade proposta.

Apesar de não ser uma modalidade recente ou inovadora, os paladinos do EaD costumam divulgá-la como forma democrática, moderna e oportuna de levar o conhecimento a todos, em todos os rincões do país, induzindo à ideia de que, assim sendo, grande parte dos nossos problemas no âmbito educacional estariam em vias de resolução. Isso posto, para a realização do nosso intento investigativo lançamos mão da proposta de ensino a distância, semipresencial do estado de São Paulo, a UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Em princípio, a UNIVESP se justificou no intuito de dar conta de um déficit de professores da rede estadual paulista sem formação superior. Para suprir tal demanda, em 2007 iniciaram-se os trabalhos desse projeto, de modo consorciado, em parceria com as três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), o Centro Paula Souza (ETEC/FATEC), a Fundação Padre Anchieta (FPA/TV Cultura), a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), a Fundação de Desenvolvimento Administrativo (Fundap) e a Imprensa Oficial do Estado (IMESP).

Com a intenção de promover o acesso ao ensino superior de jovens em idade universitária e de docentes em exercício e, ao mesmo tempo, de realizar a formação inicial e continuada, a UNIVESP lançou mão do modelo de ensino a distância (EaD) cuja estrutura é composta pelos polos, onde são realizadas as atividades presenciais e as avaliações (40% do curso) conjugados ao ambiente virtual de aprendizagem, AVA/Tidia-AE (60% do curso), em que o aluno/professor realiza a maioria das atividades propostas em cada curso.

O polo é um espaço físico com salas equipadas com TV e/ou projetor multimídia, computadores com acesso à internet: “Nos polos eles [alunos/professores] esclarecem dúvidas, assistem aos programas transmitidos pela Univesp-TV e realizam diversos tipos de atividades previstas no currículo dos cursos” (VOGT, 2009, p. 19-20). O ambiente virtual de aprendizagem utiliza softwares livres e é formado por um conjunto de ferramentas computacionais integradas em ambiente de internet e que permite vários tipos de interação, nos quais “professores e tutores do curso podem propor, receber e corrigir exercícios, utilizando para essa finalidade um espaço específico” (VOGT, 2009, p. 15).

Toda essa estrutura física e virtual se alia à atuação dos professores-autores das disciplinas (PA), dos orientadores de disciplina (OD) e dos orientadores de turma (OT), cada um cumprindo um papel específico, os quais, segundo Vogt, “têm a missão de conduzir seus alunos à instigante aventura do conhecimento. Juntos, eles constroem conteúdos que serão compartilhados entre grupos de trabalho organizados em ambiente web” (2009, p. 21-22).

Esse projeto se desenvolveu, e, em 2012, apresentado como uma das metas do atual governo do Estado de São Paulo e uma das prioridades da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, concretizou-se a transformação do programa numa instituição com autonomia didático-científica. Criou-se então, em 20 de julho de 2012, sob a lei n. 14.836, a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – a UNIVESP, como a quarta Universidade pública paulista.

Uma vez institucionalizada, a Fundação UNIVESP passa então a primar pelo uso intensivo das TIC “para promover a evolução social do Estado, possibilitando a universalização do acesso ao ensino superior público e a universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital” (VOGT, 2013, s/p).

Esse discurso de “salvação para os problemas de nossa educação” também está presente em nossa investigação como parte da análise imanente do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP/UNIVESP – *Programa de Formação de Professores em Exercício para a Educação Infantil, para Séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão da unidade Escolar* –, de modo especial da disciplina Sociologia da Educação, realizada entre 30 de setembro e 23 de outubro de 2010.

O curso de Pedagogia da UNIVESP ocorreu em parceria com a UNESP em meio à resolução Unesp n. 77/2009 e foi planejado a partir de atividades formativas num total de 2.970 horas compreendendo aulas presenciais e mídias interativas, mais 300 horas de estágio curricular supervisionado e 210 horas referentes ao trabalho de conclusão de curso, perfazendo um total de 3.480 horas, compondo 7 semestres.

Optamos pela disciplina Sociologia da Educação em nossas análises não apenas devido à nossa formação inicial no curso de Ciências Sociais (UNESP/FCLar), o que em muito facilita a nossa proximidade em relação aos conteúdos tratados durante o curso objeto desta investigação, mas também por identificarmos nesta disciplina (a qual compõe o primeiro módulo do curso semipresencial de Pedagogia) características particulares tais como a discussão sobre os conceitos sociológicos e as relações com as questões escolares e as estratégias metodológicas e didáticas escolhidas enquanto elementos para pensarmos uma tendência geral pelo qual o EaD se desenvolve e se apresenta no cenário formativo brasileiro.

O estudo realizado a partir dos materiais referentes a essa disciplina está orientado pela prioridade do objeto, pressuposto primeiro das análises efetuadas aos moldes da Teoria Crítica da Sociedade. Ou seja, o exercício crítico interpretativo diante da realidade em foco ocorre à medida que desvela o sentido contido no que estava apenas aparente. As discussões mais contemporâneas dessa vertente teórica nos auxiliaram a ponderar conceitos como



indústria cultural, formação e semiformação em um cenário de acirramento da racionalidade instrumental que permeia os diversos mecanismos e aparatos audiovisuais.

Desse modo, desenvolvemos nossa análise recuperando alguns fatos históricos que nos auxiliaram a evidenciar os enlaces entre as políticas econômicas, educacionais e os meios de comunicação enquanto estratégia de formação. Sendo assim, nosso primeiro capítulo – *As propostas pedagógicas e seus instrumentos de difusão: aspectos históricos e de intersecção entre educação, política e meios de comunicação* – retorna aos anos 1930, período em que a economia brasileira começava a se estruturar, e apresenta o início das proposições educacionais encabeçadas pelos ideais da Escola Nova, difundidos também com o auxílio do rádio, meio de comunicação que também florescia. No decorrer da segunda metade do século XX vimos a inserção da televisão como meio de comunicação de massas eficaz para a realização de propostas formativas para jovens e adultos, reforçando os pressupostos da pedagogia tecnicista. Por fim, nos anos 1990 temos a aceleração da produção midiática em seus aparatos tecnológicos aliados a uma econômica neoliberal realizando proposições formativas correspondentes ao EaD e às TIC.

Na esteira desta discussão, nosso segundo capítulo – *A semiformação enquanto diagnóstico do prejuízo formativo: as relações entre as políticas educacionais e as propostas do ensino superior no Brasil do século XX e XXI* – apresenta o conceito alemão de *Bildung* (formação) enquanto paradigma formativo da sociedade alemã que se desenvolveu ao longo dos séculos XVIII e XIX, cuja decadência fica evidente na realidade vivida no início do século XX na Alemanha. Tal conceito é apresentado a fim de nos auxiliar, de modo paradigmático, a compreender quais foram as bases que nortearam nosso processo formativo e o que ele representa em nossas proposições formativas, principalmente aquelas ligadas ao ensino superior, nosso objeto de estudo. Com o objetivo de aproximar essa discussão realizamos um resgate das políticas de formação inicial e continuada de professores realizadas desde os anos 1980 no estado de São Paulo que culminaram na proposição da UNIVESP.

Compreendendo os meandros da edificação da fundação UNIVESP, em nosso terceiro capítulo – *Metodologia e análise imanente dos materiais da disciplina Sociologia da Educação* – realizamos de modo sistemático uma análise da disciplina Sociologia da Educação enquanto objeto que permitiu compreender o processo formativo através do EaD e de como pode representar uma tendência para a complexificação das relações formativas submetidas aos aparatos tecnológicos.

Em nosso último capítulo – *Para concluir: apontamentos sobre os prejuízos educacionais* – apresentamos algumas reflexões que auxiliam na compreensão do EaD

enquanto modalidade de ensino que em sua constituição, de modo tendencial, reafirma alguns prejuízos formativos. Sendo assim, certa de que “seria incompatível com uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal em vez de opô-la ao movimento histórico como algo de imutável” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 9), iniciamos nossa exposição.

## 1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E SEUS INSTRUMENTOS DE DIFUSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS DE INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

O debate que atualmente ganha destaque no campo da educação, em especial sobre o ensino superior em nosso país, diz respeito à grande inovação educativo-tecnológica representada pelo ensino a distância (EaD) e seu potencial democrático de acesso à Universidade. Muitos de seus defensores afirmam que o Brasil está a um passo de se tornar mais um membro do seleto grupo de países que promove o acesso ao ensino através das mais recentes e inovadoras ferramentas da tecnologia de informação e comunicação (TIC). Dessa forma, diversas políticas educacionais atreladas aos meios de comunicação representam ações nesse campo, como podemos perceber na justificativa para a fundação da UNIVESP, a quarta universidade pública do estado de São Paulo:

Universidade Virtual do Estado de São Paulo –, programa criado pelo Decreto nº 53.536, de 9 de outubro de 2008, é a resposta do governo paulista a um enorme desafio: o de expandir o ensino superior gratuito por meio da ampliação do número de vagas nas três universidades públicas paulistas – USP, Unicamp e Unesp –, utilizando metodologia inovadora, que associa o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação às práticas tradicionais do ensino presencial, sem descuidar do compromisso com a qualidade na educação superior, marca registrada das três instituições paulistas (VOGT, 2009, p. 7, grifo nosso).

Contudo, apesar de parecer uma inovação recente, o ensino a distância (EaD), em muitos países, se desenvolve desde o século XIX. Desde os cursos por correspondência até os atuais MOOCs<sup>1</sup> diversas plataformas e recursos foram desenvolvidos e adaptados com a finalidade de promover o ensino de jovens e adultos em diferentes lugares e épocas. No Brasil não foi diferente. Já no alvorecer do século XX as propostas pedagógicas estiveram em consonância com proposições políticas e também com os mais variados meios de comunicação, como sabemos, desde a introdução do rádio na década de 1920 até a expansão da “banda larga” e o uso da internet nos anos 1990 e 2000.

---

<sup>1</sup>MOOCs – Massive Open Online Courses –, nome designado para os cursos de nível superior ou livres, realizados essencialmente através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e oferecidos gratuitamente (ou não) pela internet, que acabam tendo não centenas, mas milhares de alunos inscritos. O grande interesse nos MOOCs se dá no fato de que Universidades tidas como tradicionais estão oferecendo cursos nesse modelo. São exemplos: Harvard, MIT, Stanford, Oxford, USP etc.

As propostas de formação profissional através do EaD significam nada menos que introduzir como mediações centrais nos processos educativos mais que um aparato tecnológico, outras linguagens programadas: a sonora e a icônica. Essa modificação aponta para outro modo de pensar e perceber relações espaço-temporais, das quais decorrem outras práticas, diferentes daquelas da linguagem oral e escrita, uma vez que:

[...] as tecnologias digitais trouxeram consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, isto é, trouxe-nos novas possibilidades de experimentar os tempos e espaços, pois a experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada. Também no âmbito do trabalho e da educação isso é verdadeiro. Cabe questionar se as inovações tecnológicas implicam, necessariamente, inovações pedagógicas (MILL, 2010, p. 48).

Percebemos que a introdução de mecanismos tecnológicos no processo formativo corresponde às exigências de uma sociedade identificada aos ditames da produção econômica e às inovações dela decorrentes nos âmbitos sócio-político e artístico-cultural, os quais exigem habilidades e competências condizentes à racionalidade técnica.

A introdução desses mecanismos representa, portanto, uma exigência de formação em que há uma distorção das características de aptidão, percepção e conhecimento em relação à valorização, em diferentes graus, da perícia e do treinamento, coordenados a qualquer momento dentro de uma estrutura tecnológica e social de desempenho e eficiência padronizada, como nos ajuda a perceber Herbert Marcuse (1999) em seu texto *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*.

Por outro lado, Adorno, em seu ensaio de 1959, “Teoria da Semiformação”, nos atenta para um ideal de formação (*Bildung*) constituído, fundamentalmente, pela tensão entre dois momentos: adaptação/integração na sociedade em que se vive, age, pensa, e no afastamento dessa mesma para enxergá-la criticamente através da autonomia, emancipação, maioridade. Porém, absolutizar qualquer um desses momentos (adaptação e integração x afastamento crítico) na vida em sociedade, de modo não dialético, significa construir a semiformação (*Halbbildung*), ou seja, realizar um verdadeiro bloqueio à própria formação.

Apesar dos alertas, a ideologia que nos envolve em seu véu tecnológico está tão colada à realidade vivida que a adaptação e a integração tornaram-se condição de sobrevivência em uma sociedade altamente competitiva e tecnocrática. A semiformação, desse modo, corrobora uma permanente nebulosidade em relação às experiências efetivamente formativas.

Tendo em vista esse horizonte, a questão que insiste em ecoar nos debates hodiernos acerca do tema parece ser a seguinte: como nos desvencilharmos das retóricas hegemônicas segundo as quais a “democratização e a universalização” do acesso à educação formal advirão por meio de estratégias de ensino cuja finalidade maior se orienta para a inserção no mercado de trabalho por meio de uma racionalidade tecnológica que acentua demasiadamente a dimensão adaptativa?

Para pensarmos na formação em termos da *Bildung* – como nos apresentou Adorno em seu texto de 1959 –, e assim tentarmos nos desvencilhar de tais retóricas hegemônicas, uma grande transformação social deveria ocorrer, para que a formação pudesse cumprir com suas imprescindíveis e históricas funções emancipatórias. Porém, tal conceito não pode ser simplesmente transposto de maneira irrefletida. Sendo assim, a reflexão que propomos se alicerça no imbricar dos impactos causados à formação atual em consequência de propostas em grande medida afinadas com as demandas econômicas e políticas, atreladas aos avanços dos meios de comunicação e seus desdobramentos tecnológicos. Este imbricar representou, no Brasil do século XX, principalmente para jovens e adultos capturados por esses arranjos, estratégias de formação que estão na base da construção de uma sociedade em débito com a formação efetiva de seus cidadãos.

### **1.1 IDEIAS PEDAGÓGICAS E RADIODIFUSÃO: RELAÇÕES ENTRE PLATAFORMA POLÍTICA E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX**

Brasil, década de trinta. Esse período é o marco histórico que evidencia intensas transformações no plano econômico, social, político e cultural, após a Revolução de 1930<sup>2</sup> e o estabelecimento do Estado Novo, sob a batuta de Getúlio Vargas. Antonio Candido, em depoimento autobiográfico, nos auxilia a melhor representar tal período:

Quem viveu nos anos 30 sabe qual foi a atmosfera de fervor que os caracterizou no plano da cultura, sem falar de outros. O movimento de outubro não foi um começo absoluto nem uma causa primeira e mecânica, porque na história não há dessas coisas. Mas foi um eixo e um catalisador: um eixo em torno do qual girou de certo modo a cultura brasileira, catalisando elementos dispersos para dispô-los numa configuração nova. Neste sentido foi um marco histórico, daqueles que fazem sentir vivamente

---

<sup>2</sup>A Revolução de 1930 ocorreu em resposta ao fim das oligarquias agrárias (“República do Café com Leite”) que dominavam o país. Getúlio Vargas, no comando das intervenções militares contra o governo oligárquico, deu início ao que ficou conhecida como “Era Vargas” de 1930-1945.

que houve um "antes" diferente de um "depois". Em grande parte porque gerou um movimento de unificação cultural, projetando na escala da nação fatos que antes ocorriam no âmbito das regiões (CANDIDO, 2000, s/p).

Em sintonia com todas essas mudanças, as políticas formativas e educacionais também ganharam impulso neste novo cenário. As reformas tiveram início com o conjunto de decretos<sup>3</sup> baixados pelo Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, em 1931, e pela proposta do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, encabeçada por Fernando de Azevedo, em 1932. Esse manifesto, como afirma Saviani (2004):

[...] partia do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (p. 33, grifo nosso).

Essas características estavam alinhadas, naquele período, aos ideários pedagógicos da chamada “Escola Nova”, desenvolvida pelo americano John Dewey<sup>4</sup>, que valorizava a racionalidade científica, de organização lógica, coerente e eficaz e o espaço escolar como auxiliar do desempenho através do estímulo às habilidades individuais inerentes. Verificamos a força do ideário escolanovista no discurso de Francisco Campos, em Minas Gerais, sobre a reforma educacional que foi proposta à educação brasileira na primeira metade do século XX:

[...] os programas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da criança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os temas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil (CAMPOS, 1930, p. 20, grifo nosso).

Os mesmos intentos formativos são verificados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, o qual afirma que “as conquistas no domínio das ciências aplicadas trazem em si mesmas, frequentemente, o gérmen de conquistas morais e permitem

<sup>3</sup> Foram seis decretos que fazem referência a: regulamentação da educação nacional, constituição das primeiras universidades brasileiras, assim como da implantação da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário e a introdução do ensino profissionalizante para as camadas menos favorecidas da população.

<sup>4</sup> Sobre esse tema, remetemos o leitor aos estudos realizados por C. Galiani e M. C. G. Machado: “Dewey e a Função Social da Educação”. Curitiba, PUCPR. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../2025\\_994.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../2025_994.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

vencer resistências contra as quais se anulam as mais poderosas correntes de opinião” (AZEVEDO, 2010, s/p).

A supervalorização das conquistas do ensino científico em detrimento de um ensino considerado propedêutico, parcelado e instrutivo faz com que se esqueça de observar que as conquistas morais e as necessidades humanas são social e historicamente construídas.

Contudo, os caminhos de transformação social pela educação foram substituídos, em 1937, por uma nova orientação político-educacional que propunha a formação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Com isso, a formação pré-vocacional e profissional passou, então, a vigorar.

Em 1942, por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, deu-se sequência ao processo de reforma, conhecido como “Leis Orgânicas do Ensino”, que são compostas por decretos-lei que reorganizaram a estrutura educacional formativa nos moldes da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, valorizando ainda mais o ensino profissionalizante:

[...] do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2008, p. 269, grifo nosso).

Percebemos, então, que as reformas e propostas formativas e pedagógicas estavam subordinadas às emergências políticas e econômicas que ora deveriam estimular as habilidades individuais inerentes através do método científico e ora deveriam formar mão de obra qualificada para a atuação no mercado emergente.

Apesar das propostas, supostamente renovadoras, atingirem os diversos níveis educacionais, prevaleceu a divisão social da formação: para a maioria, o ensino profissionalizante, para a minoria, o acesso à universidade. Na constituição da universidade não havia orientações tão distintas se comparada às propostas para o ensino profissionalizante da época, como veremos de modo mais detalhado no capítulo seguinte, contudo essa distinção aponta para projetos formativos que evidenciam a distinção social e, portanto, não condizente com um ideal formativo emancipatório e autônomo para todos.

Todas estas reformas realizadas em convergência com as demandas econômicas e políticas foram amplamente divulgadas e acentuadas pelo rádio, instrumento midiático que surgia em nosso país e que se consolidou com grande apoio estatal.

A primeira transmissão radiofônica oficial aconteceu em 1922, em meio à comemoração do centenário da Independência. Os cientistas Edgard Roquette-Pinto e Henry Moritze enxergaram, neste momento, o grande potencial educativo-cultural do “novo” veículo de comunicação. E, com o apoio da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da qual faziam parte, em 20 de abril de 1923 fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada a primeira emissora regular<sup>5</sup> no Brasil. A proposta era utilizar a emissora com finalidade educativo-cultural, “tendo em vista a extensão territorial e decorrente impossibilidade de efetivação de um planejamento integrado para projetos educacionais de alcance nacional” (FEDERICO, 1982, p. 34).

Durante o Estado Novo, nos anos 1930, o rádio estabilizou-se de modo empresarial e comercial<sup>6</sup>. Contudo, também se tornou um aparato comunicativo difusor da propaganda do regime Vargas, sobretudo depois da Revolução de 1932, ilustrando, assim, o seu potencial político. Juntamente ao caráter integrador do rádio explicitou-se a convergência entre os encaminhamentos políticos e o projeto formativo no Brasil, evidenciado pela Rádio Sociedade com o lema “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e de alegria”:

[...] o rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado (ROQUETTE-PINTO apud TAVARES, 1999, p. 8).

Vemos, então, a utilização do rádio como meio de intenção formativa e civilizatória daqueles supostos “brancos e rudes”; aqueles que se encontravam nos recônditos brasileiros do campo e das cidades. A proposta educativa da Rádio Sociedade era voltada à elevação do nível intelectual e educativo da grande população<sup>7</sup>, visto que a elite foi acomodada, pelas proposições políticas, aos bancos universitários, como vimos há pouco.

---

<sup>5</sup> As primeiras experiências de transmissão radiofônicas no Brasil datam de 1919, quando a Rádio Clube de Pernambuco, em Recife, começou a veicular, de forma irregular, sua programação.

<sup>6</sup> O período foi marcado pela regulamentação, com destaque para dois decretos: o 20.047, de 1931, que intimava as transmissoras a aumentar seu potencial de antena, e o 21.111, de 1932, que permitiu a publicidade no rádio.

<sup>7</sup> Inicialmente transmitia-se um conteúdo de caráter propedêutico, tais como palestras com temática científica e músicas clássicas. Posteriormente, em 1925, ganhou um caráter ainda mais instrucional a fim de efetivar a relação com a formação, e, desse modo, veiculava-se aulas de francês, português, geografia, história do Brasil, higiene, silvicultura, química, história natural e física. Havia também transmissões de concertos e espetáculos



De outra parte, a formação realizada através dos meios de comunicação vinha sendo discutida de modo sistemático naquele período, fazendo parte da agenda pública, como podemos confirmar neste trecho do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (2010, s/p): “a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio”.

Esse misto entre os interesses político-econômicos e as intenções formativas e pedagógicas por meio do mais recente aparato comunicativo ficou mais evidente nas décadas de 1940 e 1950, quando surgiram os primeiros programas específicos de formação profissional e continuada através das ondas radiofônicas.

Alguns programas são modelares. O *Universidade no Ar*, lançado em 1941 pela Rádio Nacional, tinha como objetivo oferecer orientação metodológica e didática aos professores do ensino secundário, ofertando cursos específicos, como letras, ciências, didática e pedagogia. O aproveitamento do curso era verificado por trabalhos feitos pelos alunos/professores que, se satisfatórios, recebiam certificados. O projeto levava, segundo Salgado (1946, p. 87), “às mais afastadas regiões cursos semelhantes aos ministrados nas faculdades de Filosofia, nos grandes centros urbanos do Brasil”.

Verificamos aí o início das propostas de formação continuada aos docentes. Exemplo inicial de como tais iniciativas foram mediadas e do quanto o falseamento do discurso já se fazia presente, uma vez que acreditar que os mesmos cursos dados nas faculdades de Filosofia poderiam ser transpostos para programas radiofônicos já apontava para a desobrigação com a seriedade formativa.

Em 1947, o sistema SENAC/SENAI<sup>8</sup> lançou em São Paulo um programa com o mesmo nome – *Universidade no Ar* –, cujo objetivo era o de atingir a classe operária do interior paulista. Os professores liam suas lições ao microfone e os alunos, reunidos em núcleos de recepção, ouviam a aula e depois debatiam o assunto sob orientação de um professor-assistente. Depois das aulas, os estudantes recebiam textos pelo correio e faziam provas. De acordo com Costa (1956), no primeiro curso matricularam-se 1.531 alunos, dos quais 839 fizeram as provas e 635 conseguiram habilitar-se.

---

teatrais. Temos assim, uma tentativa frustrada de transpor os conhecimentos formais para o aparato radiofônico. Esse aspecto será mais bem discutido no Capítulo 3.

<sup>8</sup> Na década de 1940, dentre as reformas feitas pelo ministro Capanema, vimos a preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação da mão de obra. Criou-se, então, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dando início a um sistema de ensino paralelo ao oficial, a partir de convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio (ROMANELLI, 1978).

Esse conjunto de iniciativas evidencia em que medida o fortalecimento da radiodifusão no Brasil se afigura como um marco da utilização de aparatos tecnológicos de comunicação para fins educativos; o rádio como o aparato tecnológico pioneiro do que, atualmente, denominamos EaD.

Na década de 1950, o Brasil passou a promover uma grande oferta de empregos com a criação de infraestrutura de comunicações, transporte e energia. Porém, a mão de obra qualificada ainda se mostrava escassa. Surgem, então, outras iniciativas formativas focadas no público adulto, sem que o sistema educacional em vigor respondesse de forma satisfatória à demanda existente. Em 1957, tiveram início os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (Siren), patrocinados pelo MEC e dirigidos por João Ribas Costa. Costa argumentava que o custo do sistema rádio educativo, em cinco anos, seria inferior ao do sistema tradicional em um ano, uma vez que se basearia na substituição de milhares de professores por poucos especialistas: “[...] de acordo com o plano, os postos de recepção seriam confiados a monitores – pessoas de ambos os sexos, com um mínimo de conhecimentos, que auxiliariam a tarefa do professor-locutor, a título de colaboração gratuita” (COSTA, 1956, p. 45).

Mais uma vez temos as propostas de formação através dos aparatos técnicos enquanto fundamento para a transposição e até mesmo a substituição dos agentes formativos, como os professores e os conteúdos ministrados com vistas às reduções de custos.

Assim se confirma o grande poder de abrangência social que a radiodifusão – um aparato técnico de comunicação – alcançou no universo da política de massas. Os dirigentes políticos passam a contar com um instrumento capaz de falar, simultaneamente, com agilidade e rapidez para toda a população, levando-lhes informações, aproximando-os e transformando-os em uma grande audiência coletiva, potencializando a educação e possibilitando, assim, sua transformação em força social produtiva.

Mas a relação entre as propostas formativas, os encaminhamentos políticos e econômicos e a utilização dos recursos de comunicação de massa não se restringiu à abrangência das ondas hertzianas. A partir dos anos 1960, sob a batuta de outro governo autoritário – militar –, evidenciaram-se mudanças na política cultural e educacional, determinadas, como veremos, por uma exponencial influência de outros setores da comunicação, como é o caso das indústrias fonográfica, editorial e das telecomunicações<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Sobre esse tema recomendamos o texto de José Adriano Fenerick, “A ditadura, a indústria fonográfica e os independentes de São Paulo nos anos 70/80”.

## 1.2 A DITADURA MILITAR E A INTENSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO TECNICISTA CONFORMADA AO DESENVOLVIMENTO DA INDÚSTRIA CULTURAL NO PAÍS

O cenário educacional brasileiro da década de 1960 foi modificado de maneira determinante no que diz respeito aos encaminhamentos legislativos até então vigentes. Tal transformação se deu pela ratificação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 20 de dezembro de 1961 (Lei n. 4.024), a qual, dentre algumas propostas, privilegiou o predomínio do processo formativo nas mãos da iniciativa privada e com características pedagógicas tecnicistas.

Ganha impulso, neste período, a partir das orientações da LDB/61, o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. E, portanto, não valia o esforço para a sua renovação, princípio este ratificado pela crise em relação às proposições da Escola Nova, que haviam ressoado durante a primeira metade do século XX.

Fatores externos, como a Guerra Fria – altamente tecnológica e que impunha uma noção de efemeridade ao mundo – e os avanços técnicos aplicados aos processos de comunicação e industrialização, também influenciaram no entusiasmo às proposições pedagógicas tecnicistas que passaram a ganhar força, pois estavam ligados à organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), aspectos altamente disseminados neste período.

Essas características eram evidentes na concepção pedagógica tecnicista, cuja neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade permitiam o alargamento e a proliferação de uma perspectiva sistêmica, pela qual microensino, telensino, instrução programada, máquinas de ensino etc. passaram a ter grande repercussão:

[...] eis aí o ensino modernizado: grandes unidades para a produção do conhecimento. Tudo segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu *input* são os alunos ignorantes, seu *output* são os alunos diplomados, ou melhor, alguns como produtos com o selo de qualidade, outros destinados ao submercado ou simplesmente refugados. Estamos entrando no industrialismo moderno, na mecânica do fordismo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 22).

Nesse mesmo período, com tamanhas transformações culturais, sociais e educacionais, o cenário político padece de um grande impacto realizado em 1º de abril de 1964, quando o Brasil sofre um golpe militar cuja consumação foi a de um ajuste da ideologia política de direita ao modelo econômico capitalista de mercado.

Nesse momento, as intervenções militares para a manutenção de um ambiente economicamente viável seguiram duas grandes frentes de ação. A primeira buscou silenciar todas as instâncias civis que oferecessem resistência ou levantassem alguma faísca de desconfiança em relação ao já planejado:

[...] mas a exclusão não fora suficiente. Parece que todos, agora, em 1964, em plena Guerra Fria tornaram-se comunistas ... até a Igreja! E as prisões, cassações, torturas, mortes se sucedem. São medidas fortes, mas necessárias para cortar o mal pela raiz. Começar pelas universidades, avançar pela União Nacional dos Estudantes, pelos diretórios, pelos grêmios escolares, pelos sindicatos, pelos partidos e movimentos, pela música, pela literatura, pela imprensa. É a operação “limpeza” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 16).

Logo, segundo Octávio Ianni (1991), o rígido controle exercido sobre a produção cultural de nosso país serviu de arma política e econômica para impor o regime militar como o melhor a ser adotado. A ditadura lançou mão de diversos outros instrumentos de controle social, como a intimidação, a censura e a tortura. Porém, alguns dos mais eficientes meios que contribuíram para a manutenção e a estabilidade do regime foram as ações políticas e de infraestrutura para a consolidação de “uma poderosa e singular indústria cultural, indústria essa totalmente organizada segundo os interesses das classes dominantes do país” (IANNI, 1991, p. 169).

A crescente influência dos setores de comunicação de massa no Brasil resultou no que Adorno e Horkheimer (2006) denominaram de indústria cultural: estágio de desenvolvimento social no qual os bens culturais não mais apenas circulam como mercadorias, mas já são produzidos em massa, “tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana” (TÜRCKE, 2010, p. 34-35). Isto é, a combinação entre a divulgação de bens culturais pré-determinados pela ditadura e os meios de comunicação de massa representaram não apenas a circulação de mercadorias indiferenciadas por necessidades sistêmicas planejadas racionalmente, mas também contribuíram para o arrefecimento da mudança na percepção e nas “formas de pensamento e de interação humana”, que serão mais bem aprofundadas no Capítulo 3.

Seguida dessa “operação limpeza” efetuada nos meios culturais, a ditadura buscou “reeducar” a população. Enganam-se aqueles que pensam que estamos falando de uma nova proposição formativa. O regime buscou prontamente declarar que a partir daquele momento o

Brasil seguiria um novo caminho, bradado como modernizado e rico. Mas aqueles que discordassem deveriam se calar!

É preciso reeducar o Brasil. Criar um brasileiro apto ao mundo moderno, um cidadão do país que caminha para ser uma das primeiras potências mundiais! Do Mundo Ocidental. Um país que está instalando fábricas de automóveis, deteriorando estradas de ferro porque o asfalto conquista territórios: Belém-Brasília é um símbolo do novo Brasil. Um Brasil governado por pessoas honestas e competentes – os militares e os tecnocratas. Os senhores do Brasil ficam tranquilos, estão agora representados. A tradição restaurada: cada um em seu lugar, cada indivíduo e cada classe social. Quem é governo, que governe. Sem interferências. E quem não é governo, que aplauda. E que cada um se prepare para seu lugar na sociedade, o lugar que se destina por berço e classe social (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 16).

Sendo assim, sob tais intervenções militares, o cenário formativo/educacional também passou a ser determinado. A partir de 1964 ocorreu um processo de reorientação geral do ensino brasileiro, sem, contudo, modificar as diretrizes da LDB/61, bastando apenas realizar alguns ajustes, que foram feitos pela Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou a denominação do ensino primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus.

Essas adequações traduziam uma política formativa que viabilizasse um rápido crescimento econômico e social do país, enfatizando a emergência e a predominância de uma concepção produtivista e tecnicista de formação, cujo

[...] sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano, na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta-duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2008, p. 345, grifo nosso).

Dentre todos esses “ajustes” e adequações, ou melhor, dentre todas essas ações de adaptação e integração a uma sociedade cada vez mais administrada, a reforma universitária de 1968 também representou tal aspecto de dominação formativa. Pois, com a assinatura do

acordo de colaboração financeira, planejamento e execução orçamentária da educação, conhecido como acordo MEC-USAID<sup>10</sup>, a escola primária passou a ser exigida como aquela capaz de realizar atividades práticas, o ensino médio enquanto profissionalizante e necessário ao desenvolvimento econômico e social do país; ao ensino superior, foram atribuídas duas funções básicas: formar mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

Esses encaminhamentos nos suscitam algumas questões: como seria possível realizar tais intentos formativos, mesmo com direcionamentos tecnicistas, se a fragmentação das etapas formativas se fez tão presente? Como seria possível realizar a formação de mão de obra qualificada e quadros dirigentes através de uma compreensão formativa em que professores e alunos ocupam posição secundária no processo de ensino-aprendizagem comandado por *experts* supostamente neutros?

Neste momento retomamos a concepção de formação como sendo aquela que busca ultrapassar os aspectos semiformativos, em que a autodeterminação é renunciada e a dialética é suprimida em favor de ações integradoras e adaptativas. No caso em questão, há um regime subserviente aos mecanismos de dominação que as determinações econômicas prescrevem.

A complexificação destes aspectos semiformativos se faz representar, neste período, pelas orientações pedagógicas tecnicistas e produtivistas aliadas às exigências de mercado de um grande parque industrial de produção de bens de consumo cuja edificação é parte do projeto de “modernização do país”, realizado pelo regime militar.

O principal produtor de bens culturais de consumo neste momento e que ainda possui grande influência em nossa sociedade é a televisão. Enquanto aparato de comunicação de massa, a televisão (bem como o cinema e os meios audiovisuais em geral) catalisa em um único processo técnico o triunfo da semiformação. Uma vez que exprime sua onipotência não importando o bem cultural (conteúdo) veiculado (seja uma aula ou um *reality show*), a sua capacidade técnica se incumbe do “empobrecimento dos materiais estéticos” e do enfraquecimento da percepção, interferindo de modo direto na construção dos conceitos necessários a uma formação humana autônoma.

Dessa forma, o regime militar, a fim de esmorecer ainda mais quaisquer possibilidades de resistência, realizou grandes investimentos estatais que permitiram a criação de redes de televisão. Para além de entreter, a televisão também serviu de plataforma para diversos projetos formativos para jovens e adultos a fim de inseri-los, o quanto antes, no mercado de

---

<sup>10</sup> Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – USAID*).

trabalho. Com tal infraestrutura deu-se um passo significativo para a “integração nacional”, como Franco (2003, p. 78) nos ajuda a compreender:

[...] o estímulo estatal à criação das redes de televisão aberta não deve ser menosprezado pelos investigadores do período da ditadura militar: ele é claramente um sintoma da modernização da própria forma da administração social no país. Como em todos os lugares, o Brasil também entrava nesses anos na época da administração total.

[...] a televisão é autoritária, exige submissão do espectador, isola-o, é regressiva e impõe um tipo artificial de socialização: nesse sentido, ela cria condições objetivas que dificultam consideravelmente a produção cultural autônoma. Como ela também ajuda a calar a voz da sociedade, seu êxito e alcance tornam supérfluos e desnecessário o uso da censura.

A infraestrutura que ajudou a “calar a voz da sociedade” e permitiu a interligação de todo o território nacional, alicerçando a edificação de um projeto formativo/cultural em nosso país, teve início em 1965 quando foi criada a EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações. Nesse mesmo ano, o Brasil se associou ao sistema internacional de satélites (INTELSAT), e, em 1967, foi criado o Ministério das Comunicações, iniciando a construção de um sistema de *micro-ondas*, inaugurado em 1968.

Compreendendo então este projeto de sociedade, diversas políticas formativas foram concebidas aliadas aos aparatos televisivos. Nos anos 1960, destacaram-se: a solicitação pelo Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ; Fundação Padre Landell de Moura – FEPLAM – TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n. 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.

Na década de 1970, destacaram-se: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em cadeia nacional; a Fundação Roberto Marinho iniciou a educação supletiva a distância para 1º e 2º graus; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); a emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE; Projeto Logos – MEC; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; Projeto Conquista.

Não temos o propósito de desenvolver neste momento uma exposição mais detalhada de todos os programas e projetos mencionados acima. No entanto, acreditamos ser pertinente apresentar algumas ações que nos auxiliem a evidenciar a relação intrínseca entre a televisão,

a pedagogia tecnicista e os interesses políticos e econômicos enquanto elementos que contribuem para o enraizamento de projetos formativos a distância.

O Projeto Minerva (lei 5.692) tinha como meta, através de uma cadeia nacional de rádio e televisão educativa, a formação de adultos visando à preparação para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial. Tal formação realizava-se, a distância, através de programas de cunho informativo-cultural e educativo, exibidos por 30 minutos diários, veiculados de segunda à sexta, e de uma hora e 15 minutos aos sábados e domingos. A recepção acontecia de forma isolada, com cada ouvinte ou telespectador em sua residência; ou organizada, para alunos reunidos em grupos de 30 e 50 pessoas, que acompanhavam as aulas sob a orientação de um monitor escolhido na própria classe. O acompanhamento era feito por apostilas, com a classe podendo funcionar em escolas, quartéis, clubes etc. (IPEA, 1976).

Os chamados “Telecurso Segundo Grau”, lançado em 1978, e “Telecurso Primeiro Grau”, de 1981, tinham o propósito de atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambos estavam em convergência com as diretrizes lançadas pelo acordo MEC-USAID e foram transformados, a partir de 1995, em “Telecurso 2000”, utilizando-se do mesmo princípio ideológico, sendo desta vez uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho. As aulas eram televisionadas e contavam com apoio de material impresso que eram vendidos em bancas de jornal. Os fascículos, bastante explicativos, determinavam o caminho que os alunos deveriam seguir.

Tanto o projeto Minerva quanto as variações do Telecurso representam características marcantes do que Ramos-de-Oliveira (1998) chamou de “O ensino da esteira da Ford”, pois:

[...] o processo de ensino precisa ter a objetividade da produção industrial. Adotem-se, portanto, objetivos concretos, pequenos, mensuráveis; façam-se detalhados planejamentos de ensino. E disseminem-se manuais coloridos, ilustrados e, acima de tudo, com livros do professor. Com exercícios e perguntas e, acima de tudo, com respostas. Usem-se as técnicas de ensino programado, se possível. Assim se o professor, tornado indiferenciado, for dispensado, qualquer outro assume-lhe o posto, verifica o caminho já percorrido e segue para o item seguinte do planejamento segundo os ditames da “taxonomia dos objetivos educacionais” dos teóricos norte-americanos (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 22).

Esses programas respaldaram iniciativas políticas em relação ao uso dos meios de comunicação na proposição para outras capacitações, como a formação inicial e continuada de professores por meio do Projeto “Logos I e II”, de 1977, que se estendeu até a década de 1980 com a finalidade de capacitação do corpo docente da rede pública com a linguagem da



informática. A justificativa para a utilização dessa nova linguagem, a nosso ver, é similar ao que Ramos-de-Oliveira (1998) nos mostra, quando pensamos que:

[...] se a competência é prerrogativa de poucos e se o regime não tem interesse em contratar especialistas, faz-se moderno automatizar vários campos e atividades. E dicotomizar. A nascente linguagem, a informática, não se constrói na base binária? Faz-se necessário binarizar a realidade e o pensamento sobre essa realidade. Instala-se “o certo e o errado”, mesmo que seja por sistema de múltipla escolha. Eliminam-se as dúvidas, os caminhos alternativos e, acima de tudo, o dissenso, o novo. O negativo. O dialético. Que as linguagens todas se aproximem da matemática vista de maneira tradicional, mecânica (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 21).

A linguagem matemática binarizada de modo computacional ensejou elementos determinantes para a produção daquilo que, nas décadas seguintes, veio à luz com a denominação de ensino a distância (EaD). Não obstante, desde as primeiras décadas do século XX, o processo tecnológico em curso veio disseminando um novo padrão de individualidade e de racionalidade. Esse processo impacta o modo como nos apropriamos da realidade social e cultural.

Logo: “o poder tecnológico do aparato<sup>11</sup> [que] afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve” (MARCUSE, 1999, p. 77) restringe paulatinamente toda racionalidade à racionalidade tecnológica, e esta “estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispoem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (MARCUSE, 1999, p. 77). Assertiva que também comparece nas seguintes palavras de Adorno: “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (ADORNO, 1995, p. 132).

Ora, uma vez coordenados a partir de uma estrutura de desempenho e eficiência padronizada, como já mencionamos, os modelos educacionais vigentes ao longo do século passado buscaram utilizar-se do rádio e da televisão, conjugadas com mídias impressas, como plataformas de ensino. O estabelecimento de tais plataformas encontrou respaldo e legitimidade nas retóricas políticas dos diferentes períodos.

---

<sup>11</sup>De acordo com Marcuse (1994), o termo “aparato” designa as instituições, os dispositivos e as organizações da indústria em sua situação social dominante.

### 1.3 AS LEGISLAÇÕES E A EDIFICAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO-EDUCACIONAL: O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Em 1985, depois de intensa mobilização social, o Brasil deixou de ser, em termos institucionais, um país sob regime ditatorial. Nesta outra configuração, o campo educacional que estava vigente logo se tornou alvo da crítica, e, portanto, uma forte exigência por mudanças na legislação se evidenciou. Iniciou-se, então, a elaboração de uma nova LDB, a qual foi aprovada somente em 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394) fixando novas diretrizes e bases da educação para todo o território nacional. Com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional<sup>12</sup> unificando a regulamentação do ensino no país.

As transformações não se limitaram às questões institucionais, pois alinhado às demandas internacionais, o Brasil também passou a mirar o paradigma operacional de eficiência e eficácia, realizando ações de redução com gastos públicos, cujo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao Estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). Este consenso implicava o *status* de valor universal de políticas, como: equilíbrio fiscal, desregulamentação dos mercados, abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos.

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p. 428).

No rastro destas ações neoliberais as políticas de formação também sofreram inflexão, pois passaram a ser compreendidas como um investimento que habilita as pessoas para a competição pela empregabilidade. O acesso aos diferentes graus de escolaridade amplia as condições para a competição, entretanto não lhes garante emprego efetivo pelo simples fato de que não há emprego para todos.

Esta avalanche de exigências profissionais altera nossa percepção de vida em sociedade; pois todos que queiram permanecer atualizados precisam, por sua vez, “selecionar rapidamente o material relevante a partir de uma superabundância de notícias, precisam

---

<sup>12</sup> Diferentemente da situação anterior, em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação: Lei n. 4.024, Lei n. 5.540/68 e Lei n. 5.692/71.

permanecer constantemente atentos para que sua escolha esteja no nível da concorrência e, expor-se para esse fim a um tiroteio midiático” (TÜRCKE, 2010, p. 19).

Contudo, não basta realizar todos os cursos e capacitações para estar apto a concorrer no mercado de trabalho. É ainda primordial saber fazer propaganda de si próprio, sendo esse um imperativo de autoconservação! A máxima, no mundo altamente concorrencial, é a seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa alguma sensação corre o risco de não ser percebido. E esta é uma compulsão generalizada que marca o espírito do nosso tempo.

O filósofo contemporâneo Christoph Türcke, em seu livro *Sociedade Excitada: filosofia da sensação* (2010), desenvolve uma argumentação que nos ajuda a compreender a sociedade atual. Trata-se de uma sociedade na qual a administração está tão entranhada que acabamos por não perceber a constante violência que sofremos em nossa própria capacidade de percepção. Já prejudicada, precisa de altas doses de estimulações audiovisuais para sentir e perceber, embora de modo totalmente integrado e adaptado:

Quem quer pertencer à sociedade tem que treinar como andar ereto, dizer frases inteiras, lavar-se, ler, calcular, escrever – puras habilidades que, por mais prazerosas que possam ser em casos específicos, nunca entrariam no repertório humano sem coação. O ponto mais alto do poder social corresponde a seu ponto de virada, quando se vulgariza por completo, começa ao mesmo tempo a neutralizar-se em sua condição de vida, um tipo de necessidade natural do homem (TÜRCKE, 2010, p. 38).

Nesses termos, os processos supostamente formativos, já vulgarizados e naturalizados, terminam por confluir para uma proposição pedagógica cuja perversidade se nutre da ideologia *up to date* “com o objetivo de atender à demanda já providencialmente criada pelo pânico da desatualização profissional, pela necessidade de treinamento constante etc.” (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2012, p. 34).

O mais importante doravante passou a ser então o “aprender a aprender<sup>13</sup>”, navegar com flexibilidade num mercado de trabalho altamente instável e de acordo com as demandas imprevistas. Essa é a proposta pedagógica caracterizada pelo deslocamento do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade. Por isso, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos formativos para o ensino por competências e habilidades para estimularem a resolução de problemas.

A cosmovisão do “aprender a aprender” propagou-se amplamente na década de 1990, a partir do conhecido “Relatório Jacques Delors”<sup>14</sup>, publicado pela UNESCO em 1996 como resultado dos trabalhos da Comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI. O objetivo era o de maximizar eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. Nesse relatório afirma-se que a exigência de educação ao longo de toda a vida deve responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação”, mas que “só ficará satisfeito quando todos aprendermos a aprender” (DELORS, 2010 p. 19). Esse objetivo é condizente com a racionalidade técnica espriada em nossa sociedade ávida por se fazer perceber para se sentir parte, como nos ajudou a compreender anteriormente Türcke (2010).

Como vimos desde o início deste capítulo temos como condição, no Brasil, para a realização das proposições formativas a relação direta com os meios de comunicação, desde o rádio e a televisão. Neste momento de agudização dessa tendência surge a sua expressão mais bem acabada: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Tal sigla corresponde aos aparatos tecnológicos audiovisuais (*tablets, smartphones*, computadores, internet, vídeos etc.) que estruturam novos caminhos comunicacionais criando novas estratégias de coesão e controle social frente aos mais diversos processos de socialização.

Um aparato tecnológico que permite aliar os encaminhamentos pedagógicos do “aprender a aprender” e as TIC em sua condição de adaptação e integração a esta sociedade cada vez mais competitiva é o computador. Esse aparelho que se desenvolveu e ainda se desenvolve em suas mais diversas formas (desde os de mesa, passando pelos pessoais e chegando à forma de celulares) tornou-se o local por excelência de nossa compulsão à emissão, à ocupação em se fazer perceber e, portanto, existir.

O computador e sua interface, a internet, representam a realização de uma conexão diária e constante, em todos os momentos da vida, pois se faz presente não apenas no mundo do trabalho, mas na vida pessoal e também na escolar e formativa. Estar *full time* em conexão significa realizar de modo “flexível”, em qualquer tempo e lugar, todas as exigências de se fazer percebido sempre atendendo às múltiplas demandas. Ou seja, é possível realizar múltiplas aprendizagens necessárias em qualquer momento, pois o computador:

---

<sup>13</sup> Indicamos para o leitor o livro organizado pelo Prof. Dr. Newton Duarte, *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

<sup>14</sup> DELORS, Jacques. *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

[...] já não tende a ser apenas um instrumento geral de trabalho, mas também a apresentar o entroncamento técnico, o ponto de encontro social e o nevrálgico individual, em que processamento e transmissão de dados, televisão e telecomunicação, trabalho e atividade de tempo livre, concentração e distração, ser “bacana” e “por fora”, observado e ignorado se misturam até a indiferenciação. Baixar dados, enviá-los e recebê-los passa a significar a atividade por excelência. A compulsão à ocupação é especificada em uma compulsão à emissão. Ela transforma-se, entretanto, em uma forma vital de expressão. Emitir quer dizer tornar-se percebido: ser. Não emitir é equivalente a não ser – não apenas sentir o *horror vacui* da ociosidade, mas ser tomado da sensação de simplesmente não existir (TÜRCKE, 2010, p. 44-45).

Neste cenário de exigências *high tech*, a adaptação acadêmica também se concretiza através da chamada diversificação de modelos e de políticas de atuação, em especial no ensino superior.

Atrelando, portanto, as exigências econômicas e políticas aos projetos semiformativos condizentes com este momento da sociedade, a modalidade de ensino a distância (EaD) passou a congrega em si as demandas por formação flexível, adaptada e integrada aos mais diversos aparatos das TIC, promovendo assim, de acordo com seus signatários, a expansão de vagas no ensino superior, o acesso “democrático” à universidade e ao mesmo tempo a possibilidade de suprir a necessidade de mão de obra qualificada no mercado de trabalho, criando “oportunidades” para a formação continuada.

Sendo assim, o EaD e a relação com as TIC figura com destaque nos marcos legais contemporâneos e nos planos de formação do país. A Constituição de 1988, em seu artigo 221, refere-se em seu inciso 1º à emissão de programas de televisão e rádio com finalidades educativas e culturais. A LDB/96 estabelece, no art. 80, diretrizes a serem seguidas pelo poder público para “incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”.

Tanto o Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado em 1993 com vistas à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo, como os projetos do Plano Nacional de Educação (PNE) consideram o ensino a distância e as novas tecnologias de comunicação e informação como necessárias ao processo formativo.

Através de um breve resgate histórico podemos perceber o quanto a modalidade de ensino a distância passou a ser considerada como estratégia política de atuação formativa, tanto para a alfabetização de jovens e adultos quanto para a formação inicial e continuada de docentes.

Nos anos 1980 assistimos à criação, por parte da Universidade de Brasília (UnB), do primeiro curso de extensão a distância: o curso de Pós-Graduação Tutorial a distância. Em 1984 foi criado, através da parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Fundação Padre Anchieta, o Projeto IPÊ. Tratou-se de um projeto de ensino a distância para a produção e a distribuição de cursos de atualização de professores de 1º e 2º graus através de programas na TV Cultura – emissora estatal de São Paulo.

Já na década de 1990 diversos outros programas e projetos foram criados com o objetivo de realizar formação profissional a distância. Houve a transformação do Telecurso 1º e 2º graus em Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante, por meio da parceria entre a Fundação Roberto Marinho e o SENAI. Além disso, apareceram a TV Escola – Um Salto para o Futuro –, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Canal Futura – canal do conhecimento.

Essas iniciativas culminaram na criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), no Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD) e no PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício. Em 1995, o governo federal criou uma subsecretaria de EaD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Em 1996 foi instituída, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A regulamentação desses sistemas de ensino se deu, segundo Giolo (2008), seguindo a LDB/96, através do decreto n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que:

[...] conceituou a educação a distância (art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (arts. 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º) (GIOLO, 2008, p. 1213).

Esse marco regulatório do EaD foi ainda mais desenvolvido e mesmo superado pelos decretos n. 5.622/2005 e n. 6.303/2007, que estabeleceram normas para o ensino a distância e trataram, principalmente, do credenciamento, da autorização e do reconhecimento de instituições para a oferta de EaD (GIOLO, 2008, p. 1216). O Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010) também reforçou tais relações ao estabelecer como um dos seus objetivos

e metas “iniciar [...] a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”.

Até 2003, a tendência do EaD no Brasil ainda não era suficientemente explícita; mas a ideia de dotar o Brasil de uma “mega universidade”, nos moldes das instituições de EaD de outros países, levou nos anos seguintes à efetivação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em âmbito federal. Em seu site oficial, a UAB informa que a base de seu sistema está inscrita no “discurso da democratização do acesso ao ensino superior”. Contudo, permanece sem projeto pedagógico explícito e conferindo centralidade ao “aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo” (DOURADO, 2008, p. 905). Destaca-se em seu site que a prioridade é a formação de professores para a Educação Básica e que:

[...] para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação à distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (MEC/UAB, 2012, s/p, grifo nosso).

Vemos, então, reforçado o argumento de que os projetos formativos assim concebidos, isto é, atrelados aos aparatos tecnológicos que buscam dar conta de um déficit de formação, acabam por contribuir e acentuar os aspectos da semiformação, relegando, mais uma vez, aos excluídos o falseamento do acesso e da formação.

A exemplo do governo federal, o estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria do Ensino Superior, também se lançou na corrida semiformativa através do EaD. A partir do decreto n. 53.536, em 2008, criou-se o Programa UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Sanar a demanda por qualificação/capacitação/formação dos professores, permitir o acesso à universidade pública àqueles que estão em regiões distantes de nosso estado e elevar os índices de desenvolvimento econômico foram os principais argumentos que nortearam a proposta da UNIVESP como estratégia possível para que esses profissionais pudessem realizar sua caminhada “formativa” através do EaD:

A UNIVESP é um consórcio coordenado pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, que envolve as três universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP), a Fundação Padre Anchieta, a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), a Fundap e o Centro Paula Souza. Organizadas em forma de rede, todas essas instituições oferecerão cursos de graduação, licenciatura, capacitação, extensão e pós-graduação, com apoio de ambiente virtual interativo de aprendizagem associado à mídia digital.

Este consórcio traz algumas novidades como: a utilização de programas pedagógicos da UNIVESP-TV; um canal aberto da Fundação Padre Anchieta; *help desk* e material impresso, além de atividades presenciais em pólos de apoio instalados nas universidades consorciadas, em instituições e órgãos públicos parceiros do programa. Os dois primeiros cursos a serem oferecidos são de Licenciatura, a saber: Pedagogia e Ciências (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 76).

A UNIVESP, em julho de 2012, deixou de ter o *status* de Programa para tornar-se a quarta Universidade Pública do Estado de São Paulo – Fundação UNIVESP<sup>15</sup>. A estrutura operacional se manteve e, nesse sentido, as aulas realizam-se de forma semipresencial, em polos, nos *campi* das universidades espalhadas por todo o Estado de São Paulo, os quais são a base para que os alunos/professores assistam aos programas-aula, aproveitando da estrutura das universidades (biblioteca, computadores, tutores etc.).

O processo de “formação” em convergência com as TIC, por sua vez, se realiza na medida em que a TV Cultura – rede pública, aberta e parceira na produção e exibição dos programas-aula – possui seu sinal de transmissão em todo o Estado de São Paulo. Segundo o então Secretário de Ensino Superior, Carlos Vogt (2013), a formação dos alunos/telespectadores, através do canal público e digital, permite a interatividade entre o conteúdo dos programas que servem de base para os estudos das diversas disciplinas ofertadas.

Institucionalizada, a Fundação UNIVESP:

[...] busca usar as modernas tecnologias para prover algumas das necessidades básicas de parte da população e promover sua ampla inserção social e decorrente pleno exercício da cidadania, através da universalização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, e da universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital. É a tecnologia a serviço da educação e da cidadania, levando a educação de qualidade, em todos os níveis, para todas as regiões e municípios do Estado (VOGT, 2013, s/p).

A UNIVESP assim como grande parte das propostas de EaD realizam, através de um *marketing* bastante eficiente, uma adaptação forçada aos mecanismos de integração que esse discurso reforça. A ilusão de conseguir ser percebido enquanto estudante universitário ou professor graduado por instituições públicas, e, desse modo, engrossar as fileiras dos

---

<sup>15</sup> SÃO PAULO, Decreto-Lei nº 14.836, de 20 de junho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e dá providências correlatas. *Diário Oficial de São Paulo*. São Paulo, SP, 21 de jul. de 2012, seção 1, p. 1.



semiformados, muitas vezes sem sequer o perceber – apenas falseia o acesso a uma formação emancipada e autônoma, pois:

[...] os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente insistem na ideologia que as escraviza. O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 110).

Temos, então ratificado uma demanda por certa harmonia total, a qual se realiza através dessa insistência e contentamento “ com a reprodução do que é sempre o mesmo” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p.110) se tornando aspecto emblemático de todo este capítulo. Como vimos desde o início do século XX, a população brasileira sucumbe frente às propostas de manutenção de uma sociedade semiformada, cuja expressão se realiza na continuidade do entrelaçamento entre as demandas políticas e econômicas aliadas aos meios de comunicação de massa na produção de ações pseudoformativas e pseudodemocráticas, que terminam por se materializar no:

[...] esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para ‘capacitação em serviço’, ou até mesmo ‘reciclagem’, visto que a formação inicial ‘presencial’ não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EaD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. Já nos braços virtuais das universidades públicas, na formação cindida, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas (BARRETO, 2013, p. 142).

Uma vez que as questões de fundo estão obliteradas, como afirmou Barreto (2013), temos o compromisso de lançar luz sobre tais aspectos. Procuramos apontar ao longo deste capítulo que os projetos formativos propostos e desenvolvidos durante o século XX e início do século XXI em nosso país assentam-se sobre um mesmo denominador comum: o primado dos objetos técnicos na educação. Esses objetos figuraram em discursos políticos que acenavam para o desenvolvimento do país por meio da exaltação aos meios tecnológicos enquanto possibilidade de divulgação ampliada da educação e da cultura. E o fizeram imiscuindo educação e cultura numa lógica fundamentalmente econômica.

Diversas plataformas de comunicação foram utilizadas como “aportes salvadores” para uma demanda de formação profissional requerida pelo desenvolvimento do mercado. Mas os sucessos passíveis de serem auferidos por essa via estão longe de serem suficientes quando levamos em consideração o motivo emancipador inerente à educação.

As atuais propostas pedagógicas para ampliação da modalidade EaD são o prolongamento de estratégias políticas que ao longo do século XX buscaram, através dos meios de comunicação como o rádio e a televisão, afirmar políticas condizentes com anseios de integração, acomodação, e, porque não dizê-lo de maneira explícita, também de dominação social. Atualmente, esses aspectos apenas se intensificaram. Longe de representar uma “revolução”, o emprego das TIC no âmbito da educação apenas prossegue o conservadorismo político, e certo autoritarismo, agora menos perceptível devido à sofisticação das tecnologias de última geração e também às novas retóricas engendradas para nos convencer de que se trata de uma verdadeira “educação formal para todos”.

Sendo assim, os encaminhamentos das proposições educacionais desde então não representam uma proposta de formação efetivamente emancipatória e autônoma, nos moldes daquilo que os alemães denominaram *Bildung*. Terminologia que aponta, segundo Adorno (2010), para a atuação e compreensão de uma sociedade que se realiza de modo dialético apreendendo a relação de tensão que deve constantemente existir entre os mecanismos de integração e adaptação e a necessidade de um afastamento crítico sobre tais mecanismos.

Caminhamos, então, para o próximo capítulo a fim de aprofundar nossa compreensão sobre o conceito de formação, tal como formulado em solo germânico, e assim questionar sua aplicação à nossa sociedade.

## **2 A SEMIFORMAÇÃO E O DIAGNÓSTICO DO PREJUÍZO FORMATIVO: AS RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PROPOSTAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XX E XXI**

### **2.1 FORMAÇÃO (BILDUNG) VERSUS SEMIFORMAÇÃO (HALBBILDUNG): CARACTERÍSTICA DE UMA SOCIEDADE ADMINISTRADA**

A discussão que se encaminhará ao longo deste capítulo toma como referência o texto de Theodor W. Adorno, de 1959, intitulado *Teoria da Semiformação*. A tese principal desse texto diz respeito à necrose da *Bildung* (traduzida por formação cultural) e à socialização da *Halbbildung* (semiformação) difundida em escala de massa. Sendo assim, a semiformação é socializada através do espírito alienado que renunciou conscientemente à autodeterminação, prendendo-se de maneira obstinada aos elementos culturais aprovados, heterônomos, os quais nos orientam à barbárie.

A socialização da semiformação converteu a cultura, bem como a possibilidade da formação, em valor econômico, em bens culturais cujo sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas, é absolutizado em uma consciência progressivamente dissociada da humanidade e de tudo que lhe é inerente.

Para compreendermos melhor a conversão da formação e dos bens culturais em valor e a sua absolutização consciente, faz-se necessário regressarmos à Alemanha do século XVIII. Esse recuo se faz necessário para entendermos as críticas feitas por Adorno ao afirmar a crise da *Bildung* e a socialização da semiformação (*Halbbildung*). Fenômeno social decorrente do processo galopante de administração da vida, realizado com o fracasso relativo dos ideais iluministas na sociedade moderna a partir do século XIX e pela crença no progresso tecnológico como solução para as demandas formativas e culturais.

Para tal compreensão lançamos mão dos estudos realizados por Rosa Sala Rose (2007) e Fritz K. Ringer (2000), respectivamente, sobre a relação entre a literatura e a constituição da formação da cultura alemã e as possíveis relações entre a cultura e o horror provocado pelo nazismo. Outra autora que nos auxiliou nesta investigação sobre o conceito de *Bildung* foi Rosana Suarez (2005).

Um ponto comum entre todos os autores estudados é a relação que se estabelece entre o conceito de *Bildung*, o século XVIII e os ideais iluministas românticos e idealistas da sociedade alemã. Todos esses elementos em intersecção são responsáveis pela constituição de uma nova sociedade, que buscava se diferenciar das sociedades francesa e inglesa.

A sociedade alemã se autointitulou promotora de uma “revolução cultural” que nortearia os hábitos e os costumes da sociedade europeia em fins do século XVIII até o século XIX. Essa sociedade, ainda não unificada, arrogou-se a posição de ditar os caminhos para a classe social emergente, a burguesia, a partir da radicalização contra os poderes absolutistas.

De acordo com Rose (2007), a fim de se distinguir de uma aristocracia que reforçava um conhecimento utilitarista e empobrecido, a burguesia alemã passou a valorizar, em contrapartida, um conhecimento cultural mais enobrecido, de potencial revolucionário e transformador:

[...] de este modo, el burguês se rebela contra el mero aprovechamiento funcional de sus habilidades para apoderarse a su manera, por medio de la *Bildung*, de lo que hasta entonces había constituido una función social exclusiva de la aristocracia: la representación (ROSE, 2007, p. 85).

É pela superação do conhecimento utilitário e pela busca da representação que o conceito de *Bildung* começa a aparecer na sociedade oitocentista alemã. De acordo com Suarez (2005), o dinamismo próprio da *Bildung* pode ser resumido em seu caráter de processo, prática, trabalho, viagem, romance, alteração, identificação, tradução. Portanto, *Bildung* expressa o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual se utiliza a tradução “formação cultural”.

O termo é bastante dinâmico, já que se impõe exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura. Em grande parte, suas definições exemplares se encontram na literatura de Schiller e Goethe, nas proposições filosóficas de Kant e Hegel, nos Românticos de Jena, como Friedrich e August Schlegel, e nos pensadores da educação, como Herder e Humboldt.

De acordo com Berman, a definição de *Bildung* salienta uma dimensão pedagógica e a aproximação com a arte:

[...] a palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade,

*Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sichbilden*) (BERMAN apud SUAREZ, 2005, p. 192, grifo nosso).

Portanto, formação (*Bildung*), segundo a tradição alemã, representa a antítese direta ao conhecimento exclusivamente prático, utilitário. Ela representa o conhecimento propriamente dito somado a elementos como: a experiência vital que procura o trato com os demais e o desenvolvimento pelo gosto das artes, aliado a manifesta vontade de alcançar o máximo desenvolvimento enquanto ser humano. Ou seja, *Bildung* significa “formar a alma por meio do ambiente cultural” e deste modo requer:

[...] uma individualidade que, como ponto de partida único, deve desenvolver-se numa personalidade formada ou saturada de valor; [...] uma certa universalidade, implicando riqueza mental e pessoal, que é obtida por meio do entendimento e do vivenciamento empáticos (*Verstehenund Erleben*) dos valores culturais objetivos; [...] totalidade, significando unidade interior e firmeza de caráter (RINGER, 2000, p. 95).

Reafirmamos, então, pautados em Rose (2007), que uma das chaves de definição de *Bildung* é precisamente a renúncia da funcionalidade excessiva de todos os conhecimentos. Trata-se de voltar a ser um ser humano em harmonia com o espírito e com a natureza, para o qual a independência, a liberdade e a autonomia são responsáveis pelo “voo” emancipatório, ou seja:

[...] um ser humano rico no en dinero ni en poder, sino en experiencia y en conocimientos, y que ha cultivado al máximo todas las habilidades y facetas que había subyacentes en el momento de nacer y que lo distinguen, supuestamente, del animal; un ser humano que, como los grandes griegos en los que se inspiraba, podía constituir un ejemplo viviente para todos los demás (ROSE, 2007, p. 74).

A referência ao ideal grego é constituinte de toda esta nova proposta de posicionamento frente à formação que começa a florescer na Alemanha do século XVIII. Os alemães não viam na França um modelo a ser seguido, uma vez que esta representava uma vinculação muito próxima com o mundo aristocrático, utilitário, prático, que, como já vimos, não era a cosmovisão buscada pela Alemanha.

Contudo, a Alemanha não tinha uma tradição histórica que podia considerar como sua. Então, a Grécia passou a ser um modelo e Winckelmann<sup>16</sup> inventou uma tradição, uma “antiguidade como futuro”, proporcionando aos alemães carentes um aparente passado comum, “el sueño colectivo de llegar a ser un día los ‘nuevos griegos’”. Ou seja, ao final do século XIX, a vinculação entre a Grécia e o legítimo direito ao imperialismo cultural alemão havia se estabelecido de fato:

La imaginería neo griega – limpia, armónica y sólida – pasó a ser la forma visual de una nueva moralidad de libertad individual que substituía los decadentes excesos rococó de la aristocracia. Con sus griegos imaginarios, tan alejados en el tiempo y en el espacio, el burgués alemán se sentía en casa, y el empeño de imitar un ideal para volverse inimitable se convirtió en un extraño síndrome nacional (ROSE, 2007, p. 236).

A relação com o ideal neoclássico e neo-humanista fez com que a sociedade alemã se compreendesse como os arautos escolhidos para divulgar aos demais territórios os novos ideais da sociedade burguesa, os quais estariam pautados na realização da *Bildung*. Dessa forma, portanto, segundo Adorno (2010), a formação (*Bildung*), ao emancipar-se com a burguesia, tornou-se objeto de reflexão, sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais:

A formação deveria ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mas lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 13).

A *Bildung*, enquanto um ideal de sociedade autônoma, também se apresentou como um ideal pedagógico voltado à resolução das dicotomias vida e espírito, genérico e individual, natureza e cultura. E é neste domínio do significado de *Bildung* que se inscreve o empreendimento humboldtiano, o qual propunha uma reforma das instituições científicas superiores, cuja relação mais próxima com as ciências humanas deveria criar um ambiente em que se desenvolvesse uma personalidade harmônica.

---

<sup>16</sup> Johan Joachim Winckelmann “no era más que un pobre bibliotecario desempleado que había recalado en Dresde, una ciudad situada a razonable distancia de cualquier país mediterráneo, y fueron las enseñanzas del pintor Adam Friedrich Oeser, futuro professor de dibujo de Goethe, y los libros a los que tuvo acceso gracias a su trabajo en la biblioteca, los que le proveyerín de información sobre su Grecia soñada” (ROSE, 2007, p. 218).

Os reformadores educacionais alemães do século XVIII tinham, então, como ideia uma educação que devesse promover o crescimento autônomo e integral de uma personalidade única, ou seja, uma educação que também fosse capaz de promover a *Bildung* em sua melhor expressão.

Seu objetivo era a educação plena e harmoniosa do indivíduo integral, a formação de personalidades esteticamente harmoniosas, “cultivadas”. Na cosmovisão dos neo-humanistas, o ensino implicava claramente algo mais que a formação intelectual. O contato com as fontes reverenciáveis da Antiguidade Clássica, tal como a grega, tinha por objetivo transformar o caráter integral do estudante, convertê-lo num novo homem (WEBER, 2006, p. 19).

Essa proposta de educação se preocupava essencialmente com a literatura, com a filosofia moral e com a teoria social do século XVIII enquanto recursos que implicavam “um afastamento parcial da situação existente, bem como a revolta total contra ela” (WEBER, 2006, p. 121).

Dessa forma, para além das continuidades e rupturas entre iluministas e revolucionários, um ponto de acordo é irrestrito, a saber, o valor atribuído à educação, a qual se confiava à capacidade de forjar um homem novo:

[...] à educação caberá ora a tarefa de conformar “homem e mundo” às novas realidades abertas pelas revoluções francesa e industrial, criando as condições para o desenvolvimento daquele modelo de sociedade, sentido em que será objeto de institucionalização; ora, ela será considerada como princípio geral de reflexão que considera a própria humanidade como resultado da educação. À primeira concepção, corresponde um modelo utilitário de educação; ao segundo, um modelo filosófico-humanista, correspondente ao desenvolvido pelos iluministas na França e pelos filósofos neo-humanistas e idealistas na Alemanha (RINGER, 2000, p. 120).

Na Alemanha se buscava um individualismo educativo de caráter claramente idealista: o aperfeiçoamento do indivíduo através da *Bildung*. Contudo, essa finalidade educativa entrava em conflito não apenas com o absolutismo, mas também com a vida do mercado, que constitui o motor por excelência da classe burguesa, motivando um difícil equilíbrio entre idealismo e pragmatismo, entre burguesia e arte, situação que marcou definitivamente o século XIX alemão.

Para o Iluminismo a escolarização pública tinha como ideal uma pedagogia de orientação utilitarista, como podemos perceber nas palavras do filósofo ilustrado Campe:

Tan necessária como es la diversidad de los estamentos y de las ocupaciones, de la consideración pública y de las fortunas, igual de

necesária es también la diversidad de la educacion de las capacidades físicas y espirituales. El campesino, el artesano, el soldado, el artista, el erudito, el regente, tien que ser formados en función de su procedência y de sus ocupaciones (CAMPE apud ROSE, 2007, p. 79).

Para a concepção alemã de *Bildung*, a educação se baseia, então, exclusivamente nos conhecimentos humanísticos feitos pelo homem e para o homem. Portanto, segundo Rose (2007), seria equivocado associar o conceito de *Bildung* com os ideais do Iluminismo e da Ilustração que haviam se estendido na Alemanha, por mais que Ilustração e educação estivessem sempre muito próximas. A *Bildung* não apenas é diferente de ser um fruto do Iluminismo, como também é uma proposta explícita contra o utilitarismo da era da Razão, certa rebeldia social está implícita neste conceito, pois colide com os ideais do Absolutismo cuja formação humana nunca foi o ideal almejado.

Contudo, após a aquisição desinteressada da porção de *Bildung* para cada alemão, judeu ou protestante, uma vez que já se beneficiaram da aceitação social e da satisfação pessoal que proporcionavam a cultura e a formação, ela se constituiu como um talismã para todo aquele que a possuía. Pela primeira vez, aquele que não sabia de algo se sentia envergonhado, sentimento que se generalizou a ponto de que o “aparentar saber” terminaria por se tornar mais frequente do que o próprio saber.

Temos, então, a não realização da *Bildung* enquanto liberdade, mas, sim, como uma retração dos ideais iluministas, convertendo a cultura satisfeita de si mesma em um valor, este que indica:

[...] não apenas uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas (ADORNO, 2010, p. 10).

Sendo assim, trata-se da formação que se esquece dos bens culturais enquanto associados à práxis e ao espírito, ou seja, a formação “que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (ADORNO, 2010, p. 10), em *Halbbildung*.

A busca pelo aperfeiçoamento humano acaba por se tornar, em certa medida, um projeto falido, ao passar dos anos acaba por encontrar no absolutismo da realidade o seu simulacro, o seu sucedâneo. *Bildung*, como anunciou Nietzsche, acabou por converter-se em uma fachada de pedra e um simples bilhete para a entrada na alta sociedade:



Así, la idea del enriquecimiento individual por mérito del saber há perdido terreno a ojos vistas para aproximarse cada vez más a la concepción meramente funcional y utilitarista de la Ilustración que había pretendido superar. Por otra parte, los gloriosos pioneros de la *Bildung* – Goethe, Schiller, Herder, Humboldt, entre muchos otros –, que consideraban que ese camino era el único que nos volvía verdaderamente humanos, quizá fueron demasiado optimistas con respecto a la capacidad del hombre para enfrentarse de continuo a la frustración que produce perseguir un ideal inalcanzable (ROSE, 2007, p. 375).

Bolle (1998) mostra que a *Bildung* alemã passa a ser “utilitária” quando da modernização da sociedade alemã referente à ideologia do capital, isso já no final do século XIX, cujas propostas educacionais seguem os modelos de uma educação formativa para o mercado, longe da formação humanista, de referência aos escritores, aos artistas e à vida religiosa, retirando e obstruindo o estudante da “tentativa de elaborar uma imagem própria do mundo, um *eidós* que lhe possa servir de organizador da experiência e orientador da vida ética” (BOLLE, 1998, p. 12).

Recorremos a Nietzsche para apresentar um dos princípios da escola “moderna”: “estudar ao máximo, encher a cabeça até o limite, para evitar o ato de pensar” (NIETZSCHE apud BOLLE, 1998, p. 13). Bolle (1998) afirma que se acostumou a chamar a Alemanha, na primeira metade do século XX, de “cultura da República de Weimar”, a qual suplantou o tradicional clássico-humanista (do século XVIII e XIX) em favor da Modernidade dos anos 1920, cuja cultura de massas é a sua melhor definição.

Nesse novo cenário, alguns pensadores alemães se destacaram a fim de pensar as instituições de ensino no contexto do desenvolvimento da Modernidade. Dentre esses pensadores, também Walter Benjamin já em 1914 havia escrito *A vida dos estudantes*, realizando uma crítica à Universidade que não mais se constituía no espaço reservado à pesquisa e ao desenvolvimento humano, como foi proposto por Humboldt ao desenvolver a Universidade de Berlim em 1810.

A Universidade alemã, segundo Bolle (1998, p. 15), tornou-se “alienada, onde o espírito aberto, inquieto e criador é substituído por um pensamento profissional estreito e interesseiro, preocupado com cargos e segurança, ‘deformado’ ao invés de aberto à aventura da formação”. Para Benjamin, esta mesma universidade passou a servir aos interesses de classe, que, ao invés de se empenhar no aperfeiçoamento da humanidade, voltou-se para a fabricação de profissionais que poderiam ser imediatamente úteis e aproveitados pelas

necessidades econômicas do sistema; ou seja, a própria ideia de “universidade” apresentou-se em declínio.

Com isso, a *Bildung* em sua característica pela busca da cultura espiritual autônoma, relacionada à filosofia de Schiller, aos ideais kantianos e de seus críticos, assim como de Hegel e de Goethe, ligada ao triunfo de um humanismo em que há o *desideratum* da acomodação, não se realizou. Pois, com o desenvolvimento da modernidade, a semiformação se destacou unilateralmente fazendo predominar o momento da adaptação, o qual impede os homens de educarem a si mesmos. Esta constatação que reforça a ideia de que nem mesmo em uma sociedade que se compreendeu como baluarte da cultura Ocidental moderna a finalidade emancipatória de formação foi concretizada. As configurações de dominação e conformismo fortemente provocadas pela semiformação lhe sobrevieram.

A formação passou a ser entendida como “conformar-se à vida real”. Um entendimento unilateral da adaptação à realidade vivida, segundo um duplo propósito: primeiramente, “obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares”; em seguida, “resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem” (ADORNO, 2010, p. 11). Portanto, com uma nova “roupagem” moderna e liberal, desde o início do século XX a formação reduziu-se ao esforço individual. Contudo, quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem essa promessa, tanto mais energicamente se estará proibido de pensar no verdadeiro sentido e finalidade da formação cultural. Não obstante, essa limitação provocada pelo modelo liberal continua a propagar a esperança enganosa de que a formação sozinha:

[...] poderia extrair de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusou. O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, destila-se a sua problemática (ADORNO, 2010, p. 13-14).

A problemática apresentada por Adorno (2010) em relação a esse falseamento se concretiza quando verificamos que o campo de forças que chamamos formação “se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 2010, p. 11).

Esta formação regressiva pode ser compreendida pelo processo de adaptação e de acomodação em que a dominação progressiva se insere. O sujeito submete o existente a algo

que se acomode à natureza, às pulsões humanas, realizando, assim, uma busca incessante pela autoconservação através da organização administrada da sociedade.

Herbert Marcuse (1979), em *A Ideologia da Sociedade Industrial*, nos apresenta os mecanismos de submissão à totalidade, repressão e falseamento das necessidades desenvolvidas e reafirmadas por tais processos de controle, adaptação, acomodação e, conseqüentemente, dominação. Analisando a sociedade industrial e tecnológica, Marcuse nos ajuda a compreender o falseamento deste mundo administrado, cujo ideal formativo se realiza em seu sucedâneo:

[...] o aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz “vendem” ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é inume à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade, torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais no qual as ideias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1979, p. 32).

Toda essa extensão quantitativa, cuja necessidade de autoconservação o sujeito realizou para que, através do processo de assemelhar-se com a natureza, pudesse dominá-la, acaba por instaura-se em seu contrário e:

[...] deste modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

Essa conversão do espírito em fetiche adaptado, e, portanto, falseado em seu ideal de liberdade, corresponde a uma formação que se desentendeu de seus fins e de sua função real: a realização de uma humanidade sem *status* e sem exploração, de indivíduos aptos a se afirmarem como racionais e livres. E, desse modo, acaba por obscurecer a cisão provocada pelos meios de produção e faz com que através da integração nesta sociedade se mantenha o

falseamento do poder quanto à formação, que se encontra cindida e determinada objetivamente.

Temos, então, a contradição inerente ao conceito de *Bildung*. Ao mesmo tempo em que sua gênese buscou valorizar e desenvolver os aspectos formativos amplos em que a autonomia e a emancipação se realizassem de modo efetivo, a partir do início do século XX, mesmo com toda a formação cultural almejada e realizada até certo ponto na Alemanha, uma das mais bárbaras ações humanas teve lugar: o nazismo. Fato histórico que terminou por colocar em questão o comprometimento da *Bildung* e de sua proposta formativa.

Contudo, quando pensamos na formação cultural do Brasil, cujo ideal de *Bildung* não se aplica de modo imediato, nos colocamos o seguinte problema: se na Alemanha, mesmo havendo o enraizamento de uma proposta formativa emancipatória, experienciou-se a barbárie nazista, no Brasil, país cujo ideal formativo não nos é tão evidente, como evitar as mazelas inerentes aos processos semiformativos que impactam sobremaneira as propostas educativas que aqui se efetivam?

A fim de apresentar outros elementos que nos auxiliem nesta reflexão, exporemos alguns aspectos políticos e históricos que informam sobre nossa constituição cultural e formativa em seus embates internos.

## **2.2 ELEMENTOS QUE INFORMAM SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA NOSSA FORMAÇÃO CULTURAL: AS “ETERNAS” RELAÇÕES DE HETERONOMIA**

No cenário educacional e político do Brasil ao longo do século XX é difícil identificar a tolerância ao tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos propostos pela *Bildung*. Por esse motivo, negou-se aos impotentes, e, tendencialmente, aos poderosos, os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de *Bildung* ideologicamente conserva.

Podemos compreender melhor esse aspecto quando Bolle (1998) nos atenta para o fato de que no Brasil a palavra “formação”, comumente empregada em textos como *Formação do Brasil contemporâneo* (Caio Prado Jr., 1942), *Formação econômica do Brasil* (Celso Furtado, 1989) e *Formação da Literatura brasileira* (Antonio Candido, 1959), corresponde mais à ideia de um “vir-a-ser histórico”, numa relação de causa e efeito com a situação atual, do que a uma ideia de formação cultural nos termos da *Bildung* alemã, a qual explicitamos acima.

A fim de melhor compreender a constituição de nosso processo formativo, lançamos mão de alguns estudos realizados por Antonio Candido, crítico literário e estudioso da formação da literatura brasileira e de como esta influenciou, sobremaneira, assim como vimos na Alemanha do século XVIII, a constituição de nosso ideário formativo.

Segundo Candido (2009), a imprensa, os periódicos, as escolas superiores, os debates intelectuais, as grandes obras, o contato livre com o mundo, são ações que assinalaram o reinado de D. João VI como o responsável pela nossa “Época das Luzes” (*Aufklärung*). Nesse período, produziram-se – através da criação na Colônia de pontos de apoio para o funcionamento das instituições – algumas consequências importantes para o desenvolvimento da cultura intelectual e artística, tais como “o aparecimento dos primeiros públicos consumidores regulares de arte e literatura; a definição da posição social do intelectual; a aquisição, por parte dele, de hábitos e características mentais que o marcariam quase até os nossos dias” (CANDIDO, 2009, p. 239). Todas essas ações não eram definidas e compreendidas no então Brasil Colônia.

No período joanino termina a hegemonia intelectual dos conventos e se organiza o pensamento livre. Temos como progresso decisivo a fundação dos cursos técnicos e superiores – o naval, o militar, o de comércio, o de medicina e, já no reinado de D. Pedro I, os de direito – que permitiam, afinal, a formação completa no próprio país, fora da carreira eclesiástica. Essas foram ações que proporcionaram ao Brasil a construção parcial de um ideário formativo brasileiro, situação até então, como vimos, impossível.

Nesse momento decisivo configurou-se no Brasil pela primeira vez uma “vida intelectual” no sentido próprio do termo. Contudo, é preciso lembrar que essa vida intelectual, esse ideário formativo brasileiro que se arrasta até hoje, conviveu com a profunda ignorância do povo e com a mediocridade passiva dos públicos disponíveis, o que só concorreu para aumentar o hiato entre massa e elite, bem como reforçar a autovalorização dessa última.

Tais aspectos caracterizam a posição do intelectual e as condições da produção intelectual brasileira nesse momento e nos que o sucederam. Os intelectuais escreviam num meio culturalmente pobre, encontrando repercussão limitada; tinham poucas oportunidades de cultivar o espírito, dar publicidade às obras e medir os próprios limites. “Tendia, pois, a atribuir um alto significado à própria atividade e a considerar-se o sal de uma terra inculta, onde a fama, quando vinha, podia penetrar no domínio da lenda” (CANDIDO, 2009, p.248).

Esse ambiente “ilustrado” proporcionado pela vinda da corte portuguesa para o Brasil fez com que a classe intelectualizada pudesse enfim se desenvolver, contudo, limitada pela

parca expressão das produções relevantes, diferentemente do que ocorria no mesmo período na Alemanha de Humboldt, Goethe e Schiller.

Dentro dos limites acanhados e com todos os percalços, ocorreu, pois, a nossa breve Época das Luzes, somente possível porque vivíamos um momento em que a superação do estatuto colonial abriu possibilidades para realizar os sonhos dos intelectuais:

[...] na tradição colonial, a intelectualidade era constituída por padres e bacharéis de formação clássica, detentores de cargos e prebendas, identificados aos interesses da Coroa, sua patrona. Neste momento de Iluminismo o ensino das ciências, a leitura dos filósofos, os libertava, pelo menos em parte, da mentalidade jesuítica e legista das elites anteriores, preparando-os para uma concepção mais ousada do papel da inteligência na vida social e das relações entre metrópole e colônia. Daí formar-se certa mentalidade progressista, que toma consciência do desajuste entre ambas e procurará, a seu tempo, formular a posição brasileira, determinada por contradições mais profundas entre a economia colonial e a política portuguesa (CANDIDO, 2009, p. 249).

Sendo assim, até a segunda metade do século XVIII a vida formativa brasileira estava sob o signo da religião, que foi a “grande diretriz ideológica, justificando a conquista, a catequese, a defesa contra o estrangeiro, a própria cultura intelectual. Era ideia e princípio político, era forma de vida e padrão administrativo” (CANDIDO, 2000, p. 85).

Estes eram os elementos centrais de nossa educação e do nosso ponto de vista sobre as coisas. Contudo, em meados do século XVIII veio juntar-se a essa cosmovisão a concepção que representava as correntes ilustradas, tais como a literatura do Classicismo de inspiração francesa e do Arcadismo italiano. Essas influências puderam ser percebidas, segundo Candido (2000, p. 88), quando:

1) a confiança na razão procurou, senão substituir, ao menos alargar a visão religiosa; 2) que o ponto de vista exclusivamente moral se completou – sobretudo nas interpretações sociais – pela fé no princípio do progresso; 3) que, em lugar da transfiguração da natureza e dos sentimentos, acentuou-se a fidelidade ao real. Em suma, formou-se uma camada mais ou menos neoclássica, rompida a cada passo pelos afloramentos do forte sedimento barroco.

Essa realidade da classe “intelectual e letrada” de nosso país desenvolveu, portanto, no proselitismo aristocrata sua visão primeira, como podemos observar por meio da descrição de Candido (2000), cujas atividades administrativas e legislativas deram lugar ao utilitarismo racional em detrimento de uma formação humanista e emancipatória:

[...] muitos dos que foram estudar fora do país e tiveram uma ótima formação, não obstante, se perdem para a vida científica, ou não tiram dela os frutos possíveis. É que a multiplicidade das tarefas que então se apresentam os solicitam para outros rumos, enquanto a pobreza do meio condena a sua atividade ao empirismo, ou ao abafamento pela falta de repercussão. [...] O motivo se prende em parte à própria estrutura social, pois a inexistência de estratos intermédios entre o homem culto e o homem comum, bem como a falta de preparação dos estratos superiores, os forçavam às posições de liderança administrativa ou profissional. Eram por assim dizer aspirados pelos postos de responsabilidade, quaisquer que eles fossem – vendo-se o mesmo homem ser oficial, professor, escritor e político; ou desembargador, químico e administrador (CANDIDO, 2000, p. 94).

Deste modo, ante a impossibilidade de dar continuidade aos processos formativos conquistados, a nossa formação cultural e educacional se desenvolveu sob influxos da ausência de iniciativa política sob o estatuto colonial, atraso, ainda hoje tão sensível, da instrução e a parca divisão do trabalho intelectual. Estas características sociais, políticas e culturais nos auxiliam, então, a compreender as diferenças, significativas, no processo de construção de nossa formação (mais caudatária do utilitarismo) em relação ao que vimos ser desenvolvido na Alemanha dos séculos XVIII e XIX em relação ao propósito da *Bildung*.

Sendo assim, podemos refletir acerca do processo formativo brasileiro, influenciado pela religiosidade e mais ainda pela racionalidade iluminista francesa e italiana, enquanto aspectos que determinaram desde o início o desenvolvimento de projetos educacionais. Além disso, observar como esses projetos abrigaram em seu bojo aspectos semiformativos no compromisso com a nossa formação cultural, principalmente quando lançamos nosso olhar para a constituição do ensino superior brasileiro ao longo do século XX.

### **2.3 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O século XX, no Brasil, caracterizou-se por grandes transformações nos paradigmas da política, da cultura e da vida em sociedade. Devido às demandas econômicas provocadas pela complexificação do modo de produção capitalista e sua conseqüente necessidade de mão de obra qualificada, políticas educacionais foram impostas e desenvolvidas a fim de dar conta desse cenário que cada vez mais se modificava. Contudo, até que tais modificações fossem percebidas no cotidiano educacional foi necessário superar muitas características coloniais que ainda imperavam em nossa sociedade, como a necessidade de controle sobre a população.

Tal controle se evidenciou quando as elites, no início do século, consideravam mais apropriado enviar os filhos para a Europa para realizar seus estudos superiores. A objeção às propostas de criação de universidades em nosso país representava uma postura dominante na tentativa de evitar a circulação de novas ideias, como afirma Fávero (2006) sobre o movimento que era feito para que os estudos fossem completados:

[...] desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la [Universidade] na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos (FÁVERO, 2006, p. 20).

As universidades europeias seguiam, de modo geral, dois modelos: o alemão e o francês. As características distintas entre as universidades representavam significativa interferência no modo como as sociedades se constituíam e como as organizações culturais e políticas eram desenvolvidas.

O modelo alemão de universidade no século XIX, como vimos, seguiu as propostas realizadas na Universidade de Berlim, criada em 1810, por von Humboldt, cujas referências filosóficas sobre a educação partem das propostas de Kant, Fichte e Goethe, as quais tem clara consciência de que a natureza humana não se encontra pronta de antemão, mas deve ser formada, sendo essa formação incumbência do próprio sujeito.

O aperfeiçoamento desta formação humana se realiza à luz de uma estreita relação entre o saber e a liberdade, orientada pela razão. O que norteia o ideal de universidade de Humboldt é o princípio da liberdade de ensinar e pesquisar. De acordo com Goergen (2010, p. 231), “educação é, portanto, o processo de tornar-se humano, de conquistar a liberdade e a maioria. Não se trata, por conseguinte, de formar alguma coisa no homem, mas formar (criar) o próprio homem”.

Para realizar o “formar-se a si próprio”, a *Bildung*, a universidade foi então compreendida a partir de um tríplice movimento:

[...] o distanciamento de um modelo de educação que apenas instruía as pessoas e as adaptava à realidade existente; a conquista de uma nova educação que busca formar o espírito à base de um novo modelo de realidade; a geração de um compromisso ético-social que supera o egoísmo e assume responsabilidade social (GOERGEN, 2010, p. 230).



Esse tripé que auxiliou o desenvolvimento do modelo de universidade alemã não tinha a formação utilitarista como dominante, mas, sim, como eixo central o ideal de uma formação cultural ligada à experiência, *Bildung*.

Por sua vez, no modelo francês, do período napoleônico, a universidade poderia ser considerada como uma espécie de “aparelho ideológico do Antigo Regime”. Sendo assim, Napoleão, logo após sua ascensão, aboliu as universidades, pois “eram mal vistas pelos revolucionários franceses devido ao espírito corporativo quase medieval nelas existente e à ênfase na cultura clássica, que impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo” (PAULA, 2005, p. 103).

Na França, a educação era intrínseca à atuação do Estado enquanto aquele que interfere e normatiza a instituição educacional e, desse modo, apenas em 1896 se reorganizaram algumas escolas isoladas em faculdades, e posteriormente com o nome de universidade. A principal característica dessas universidades era o interesse pelo ensino profissionalizante sem a intenção de desenvolver pesquisas, ou elementos voltados ao aperfeiçoamento humano, situação oposta ao que vimos no modelo alemão.

Para melhor compreendermos as profundas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade, temos, em resumo:

O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade (PAULA, 2005, p. 105).

Tais divergências caracterizam modelos de universidades condizentes com um ideal formativo, cujas propostas iluministas estavam em voga. Contudo, sabemos que os rumos da sociedade ocidental, no desenvolvimento posterior da modernidade, não permitiram o cumprimento dos ideais apresentados anteriormente, principalmente no que diz respeito à *Bildung* alemã. Efetivamente, impôs-se o modelo de racionalidade instrumental predominantemente orientado pelo paradigma da utilidade em prejuízo das dimensões de autonomia e da emancipação humana.

No Brasil, tal paradigma utilitarista e profissionalizante se evidenciou em todos os esforços de criação das universidades. Desde o início do século XX, sob o impacto das transformações econômicas, buscou-se superar os atrasos formativos de nossa sociedade através da criação de universidades, que cumpririam o papel principal de dar conta do ideal de uma educação mais abrangente e mais moderna, com fomentos à ciência e à tecnologia, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho. Então, em setembro de 1920, por meio do decreto n. 14.343, o presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)<sup>17</sup>, a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Estado.

Ao longo das décadas seguintes, bem como de regimes políticos alternados entre a ditadura Vargas, o período democrático de 1945 a 1964 e o estabelecimento de uma ditadura militar de 1964 a 1985, foram estabelecidos outros tantos programas e leis para o incentivo à formulação e à implantação de universidades em nosso país. Contudo, sempre mantendo o “predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 28). Ou seja, o ensino superior brasileiro se caracterizou pela sua intrínseca articulação com as demandas econômicas. Trata-se, portanto, de outro sistema:

[...] estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007 apud MARTINS, 2009, p. 18).

A partir da segunda metade dos anos 1980, e mais especificamente ao longo dos anos 1990, as políticas educacionais do ensino superior tiveram grande influência das demandas neoliberais, demarcando a reestruturação capitalista de políticas de centralização, diferenciação e diversificação institucional, especialmente de privatização da esfera pública. O conjunto dessas ações no âmbito educacional resultou na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.493/96.

Segundo Belloni (2002, p. 135), ao definir as intenções da educação superior:

---

<sup>17</sup> A URJ representava a união das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e a incorporação de uma das Faculdades Livres de Direito, resultado, então, da justaposição das três escolas tradicionais, sem a integração entre elas e cada uma conservando suas características.

[...] a nova LDB presume a possibilidade de universidade especializada por área do saber, em lugar da exigência de universalidade dos campos de conhecimento. Essa ideia [...] reflete uma divisão da ciência baseada no positivismo que desconhece a interdisciplinaridade e as convergências e divergências das áreas do conhecimento. Outro aspecto relevante da nova LDB está relacionado aos tipos de instituições. Ela se refere de forma genérica à distinção da instituição de educação superior e a universidade. Define as atribuições de autonomia próprias somente de instituições credenciadas como universidades. Abre a possibilidade de extensão de algumas dessas prerrogativas também a instituições não universitárias, em decorrência de avaliação realizada pelo Poder Público.

Temos, então, de modo evidente os aspectos que constituíram as universidades em nosso país, muito mais atrelados ao modelo francês do que ao alemão, uma vez que observamos projetos ligados às ideias de formação técnica e profissionalizante em detrimento de projetos mais abrangentes e ligados à formação humana. Temos, então, a recusa ao acesso dos saberes desenvolvido pela humanidade, sendo esse um sinal claro de políticas de controle que por diversos meios continuam a fornecer às massas “bens de formação cultural, neutralizados e petrificados” (ADORNO, 2010, p. 16), ajudando, assim, a manter no devido lugar aqueles para os quais não existe nada além de uma preparação técnica.

Tal manobra é alcançada ao se ajustar o conteúdo da formação, via mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do acesso aos bens culturais, seja através dos ideais econômicos ou das proposições políticas e sociais que culminam em propostas educacionais falaciosas e que reforçam um estado de heteronomia social.

Evidenciamos, no Brasil, tais aspectos a partir da análise crítica de algumas das propostas educacionais desenvolvidas pelo Estado de São Paulo, nas três últimas décadas, mas também através da utilização de aparatos tecnológicos atrelados à modalidade de ensino a distância (EaD), cujo papel principal diz respeito à capacitação continuada e ao acesso ampliado ao ensino superior.

## **2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE A DISTÂNCIA**

O ideal de formação (*Bildung*) almejado pelos idealistas alemães perdeu sua atualidade, seu conteúdo de verdade e suas relações vivas com o sujeito. Tudo foi tendencialmente substituído pelos conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria. A formação universitária a distância constitui a sua dimensão mais ampla – midiática e tecnológica – a qual perpetua essa situação, explorando-a.

As promessas de acesso à formação, enquanto capazes de superar as diferenças sociais e econômicas – grande *marketing* dos projetos de EaD –, na realidade são ideologias que encobrem amplamente a grande cisão existente entre o ideal formativo e o seu simulacro, determinado por aspectos de adaptação. Segundo Adorno (2010), o termo sociológico correto para isso seria “integração”. Esta que é promovida, de maneira fluida, através de inúmeros canais que fornecem às massas bens de formação cultural, mantendo-as em seu devido lugar.

Todas as propostas educacionais vistas até aqui, desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 ao último Plano Nacional da Educação (2011-2020), passando pelos modelos de universidade que foram implementados em nosso país, caracterizam tal tendência e evidenciam mecanismos de manutenção do falseamento do “alcance e acesso” aos meios educacionais formais, pois na realidade reforçam a crise existente, “abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados” (ADORNO, 2010, p. 7).

Tais exigências são resultado da desumanização provocada pelo capital, o qual nega à grande maioria todos os pressupostos para uma formação efetiva e digna de seu conceito. A ideologia de uma formação realizada em si mesma pode ser exemplificada por meio do desenvolvimento das propostas educacionais e de formação de professores baseadas na modalidade de ensino a distância, bem como na estreita relação dessas com os mais novos aparatos tecnológicos, amalgamados sob a sigla TIC<sup>18</sup> (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Com a intensificação dos recursos multimídia na década de 1980 e, sobretudo, com a incorporação da rede de satélites e da Internet na década de 1990, o ensino a distância (EaD) passa a ser saudado por organizações internacionais, pelo poder público brasileiro e mesmo por muitos pesquisadores da área como a modalidade capaz de contribuir para a solução dos problemas educacionais do país. Esse entusiasmo resultou numa extensa gama de instituições públicas e privadas que vislumbraram no EaD um modelo capaz de sanar o déficit formativo e profissional e que, ao mesmo tempo, aponta para um expressivo resultado econômico<sup>19</sup>, condizente com a articulação entre capital e aparatos tecnológicos na educação.

As parcerias com os aparatos tecnológicos mais avançados se justificam pela intenção de expandir as vagas universitárias aos rincões de nosso país, a fim de realizar uma integração geográfica apelando àqueles que pretendem ir à universidade. Porém, através do EaD a

---

<sup>18</sup> Pautada em Belloni (2010), compreendo TIC como sendo as seguintes mídias: televisão, e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura); jogos de videogame e de computadores; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; *smartphones*, celulares, MP3 e redes telemáticas e sociais.

universidade vai até aquele que o deseja consumir numa via de mão dupla, tal como podemos ver no trecho que segue:

O jovem vai à universidade e a universidade vai à sua juventude como possibilidade concreta no caminho de sua trajetória social, contribuindo para aumentar a oferta de vagas no ensino superior público gratuito e criando condições de maiores facilidades operacionais para deslocamento geográfico do estudante que parte de seus interiores em busca das grandes instituições paulistas. Dessa vez, elas se movem até eles e neles buscam também o abrigo vivo para o exercício pleno de sua missão maior, que é educar e pela educação transformar em cultura dinâmica para a vida os processos de ensino e aprendizagem, de produção, difusão e divulgação do conhecimento associados à responsabilidade ética e profissional que a formação universitária deve consolidar em seus estudantes (VOGT, 2009, p. 12).

Amplamente aceito e divulgado, o EaD delinea uma tendência da fisionomia do espírito desta época, cujas malhas da semiformação “são tão fortes com base na produção, seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e acomodam-se tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe” (ADORNO, 2010, p. 18).

Tal imposição é apreendida, essencialmente, não apenas como ruptura de uma rotina limitada de acesso à universidade presencial, mas seu caráter “espetacular”, “extraordinário”, se realiza em manifestações de expansão do EaD; antes uma exceção, torna-se regra enquanto alternativa de acesso ao ensino superior, sendo um discurso capaz “de seduzir a massa a tal ponto que serve como válvulas de escape para todas as possíveis frustrações” (TÜRCKE, 2004, p. 62).

Os defensores do EaD compreendem essa modalidade como extraordinária, contudo, apesar de entendê-la enquanto elemento contido em uma sociedade moderna de produção de mercadorias, suprimem o seu caráter de mercadoria. Desse modo, enquanto mercadoria produzida para o mercado educativo, o EaD é visto como um produto inovador, que aliado às TIC representa uma possibilidade de ascensão social e profissional. Contudo:

[...] o mercado sempre teve em si este quê de espetáculo. Onde quer que ele esteja, encontra-se também a compulsão que exalta quão extraordinário são as próprias mercadorias. O brilho do incomum faz parte da apresentação de mercadorias totalmente comuns, tais como os chocalhos artesanais. Onde o mercado dita o sentido geral da vida, os produtos e os produtores são então enfeitados, pois tais como mercadorias, eles têm seus valores aumentados ou diminuídos, são aceitos ou rejeitados. E é dessa forma que ascendem em

---

<sup>19</sup> Para o Estado e a União, o EaD representa investimento financeiro menor do que a criação de estruturas universitárias ditas presenciais; para a iniciativa privada, o EaD representa aumento significativo nos lucros obtidos.

suas respectivas posições no *ranking*. Esta é a sua índole: apresentar em tudo a estampa do extraordinário (TÜRCKE, 2004, p. 62, grifo nosso).

A “estampa do extraordinário” – espírito de nossa época – é retratada no campo educacional pela explosão midiática dos aparatos tecnológicos enquanto solução criada para a formação de professores, que recebem a pecha de “não estarem mais no centro do palco [...], pois tiveram seu papel radicalmente transformado” (BELLONI, 2010, p. 251). Esta alteração do papel docente é representativa de um mecanismo de controle muito fino, que perpetua a chamada formação continuada e a distância em seu caráter de reificação, explorando e intensificando seu espírito semiformativo de identificação.

A identificação faz com que a formação continuada e a distância de professores corresponda a uma ideologia que implica na possibilidade de uma autonomia real da própria vida. Contudo, seu caráter totalitário e absoluto “remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair” (ADORNO, 2010, p. 21).

A fim de exemplificar as relações intrínsecas entre os encaminhamentos das políticas educacionais de EaD, os aparatos tecnológicos (TIC) e o acesso à universidade para a profissionalização, apontamos como referência de estudo algumas políticas específicas desenvolvidas pelo Estado de São Paulo desde o início do anos 1980 e meados da década de 1990 até a atualidade.

As políticas educacionais paulistas refletem um cenário, pós-ditadura militar, em que a educação era vista como chave para a reestruturação do país. De acordo com essa visão, somente estaríamos inseridos na economia de mercado globalizada quando nosso sistema educacional superasse a “crise de eficiência e produtividade” em que estava imerso. Essa crise só poderia ser superada a partir de uma radical reforma administrativa no sistema escolar, tornando as práticas pedagógicas mais eficientes e promovendo uma reestruturação pautada na maleabilidade à oferta educacional.

Para que tais mudanças nas práticas pedagógicas resultassem em mais eficiência e maleabilidade na oferta educativa<sup>20</sup>, o então governador de São Paulo, André Franco

---

<sup>20</sup> Tais características empregadas ao sistema educativo paulista estão de acordo com as reformas federais ocorridas a partir das diretrizes educacionais estabelecidas pela LDB/96, que são representativas de uma política educacional atrelada aos encaminhamentos econômicos de orientação neoliberal, tal como já apresentado no Capítulo 1.

Montoro<sup>21</sup> (PMDB), se comprometeu a recuperar a escola pública por meio da descentralização do ensino. Contudo, de acordo com Marsiglia e Duarte (2010, p. 151):

[...] as principais medidas deste governo foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação [...], implantação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico (CB).

A implantação do Ciclo Básico (CB) através do decreto n. 21.833, de 28 de dezembro de 1983, instaurou a promoção automática dos alunos da 1ª para a 2ª série e visava:

I – assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo o ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais (SÃO PAULO, 1983, p. s/p).

Aspecto que mostra claramente orientações pedagógicas que reforçam a “flexibilidade e maleabilidade” da oferta educacional, pois faz com que os alunos sejam promovidos automaticamente de uma série para outra, a fim de dar continuidade a um ensino incapaz de realizar ao seu tempo a formação necessária.

Nesse mesmo período e mandato, o Projeto Ipê foi edificado enquanto estratégia formativa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação. Como vimos no capítulo anterior, esse projeto lançou mão dos aparatos tecnológicos enquanto auxiliares no debate e na incorporação de temas, como a hipervalorização do conhecimento proveniente do cotidiano e o relativismo linguístico-cultural, sendo este um encaminhamento pedagógico representativo das pedagogias do “aprender a aprender”, as quais entendiam a escola como aquela que deve dar:

[...] oportunidade aos alunos para que os fatos sejam analisados e o conhecimento aceito pela convenção social se transforme, após elaboração metodológica, em conhecimento científico. Considerando esses aspectos, as atividades escolares, principalmente iniciais, devem valorizar as múltiplas experiências e as diversas formas de conhecimento e de linguagem que a criança traz (SÃO PAULO, 1983, s/p).

Na sequência, o vice-governador de André Franco Montoro tornou-se governador, no período de 1987 a 1991. Orestes Quécia, também do PMDB, buscou consolidar os projetos

---

<sup>21</sup> Primeiro governador estadual democraticamente eleito após os 21 anos de ditadura. André Franco Montoro governou o Estado de São Paulo entre 1983 e 1986.

de seu antecessor e, com isso, manteve o tom descentralizador e reforçou a municipalização do ensino.

Já na gestão seguinte, de 1991 a 1994, assume o governo paulista mais um peemedebista, Luís Antônio Fleury Filho, então secretário de segurança pública de Orestes Quéricia. Nesse governo, o carro-chefe foi a realização do “Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo”, na qual se verificou a centralização na cúpula do poder das medidas administrativas, buscando diminuir as despesas e delimitar o campo de atuação da Secretaria da Educação, com o propósito de ensejar o projeto da Escola Padrão, que visava a negação da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima, padronizada. Tal proposta possuía um caráter de novidade e de superação das propostas anteriores, imprimindo ares de inovação, contudo reforçava aspectos de centralização do poder.

Essas características da Escola Padrão convergem com as propostas de formação continuada e de aperfeiçoamento de seus docentes através de cursos administrados em oficinas pedagógicas e nos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs), que visavam à realização de “projetos especiais” que contemplassem temas interdisciplinares, tais como “Reciclagem do Lixo”, “Projeto de concurso de poesias”, “Projeto de Teatro na Escola”, “Projeto eleição”, dentre outros. Verificamos que:

[...] de qualquer forma, o que se nota é que as modificações advindas da implantação da Escola Padrão não alteraram a concepção de educação no tocante à incorporação de elementos das pedagogias do “aprender a aprender” (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p. 155).

Todos esses aspectos reafirmam a intenção política e educacional de estabelecer “novos parâmetros” que sejam condizentes com as necessidades mercadológicas, como podemos constatar nos dizeres do documento da Secretaria de Educação:

[...] o profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novο perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional (SEE apud SOUZA, 2006, p. 101, grifo nosso).



Este “novo perfil de cidadão”, cuja escola deve ser responsável por desenvolver e aprimorar, ganhou ressonância durante o governo de Mário Covas<sup>22</sup> (PSDB), cujas principais diretrizes educacionais tinham como base o programa “Reorganização das Escolas da Rede Pública”, o qual representava:

[...] a racionalização da rede administrativa (reorganização e informatização da rede), a mudança no padrão de gestão (delegação de competências administrativas e financeiras às delegacias de ensino) e a melhoria da qualidade do ensino (com iniciativas no campo pedagógico, de avaliação e na carreira docente) (MARSIGLIA; DUARTE, 2010, p.156).

Tal iniciativa, assim como o documento “A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada” de 1997, também colocou ênfase nos diversos programas de desenvolvimento profissional que vinham sendo realizados; a despeito disso, a educação não apresentava melhorias significativas. O diagnóstico para o “fracasso” das iniciativas públicas resultou no rompimento com as chamadas “formas tradicionais de capacitação docente”, uma vez que foram reconhecidas como inadequadas frente às reais necessidades dos professores. Necessidades que, como vimos, estão atreladas a um novo tipo de profissional, multifuncional, polivalente e inovador, que deve ser capaz de formar alunos também multifuncionais, polivalentes e inovadores para um mercado de trabalho cada vez mais flexível, produtivo e competitivo.

Ao buscar superar as “formas tradicionais de formação” retira-se de maneira absoluta qualquer possibilidade de dedicação e aprofundamento ao processo formativo, pois:

[...] as reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartam a antiquada autoridade, mas também enfraquecem mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade, e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (ADORNO, 2010, p. 21).

O que Adorno (2010) chamou de “enfraquecimento” do espírito formativo será ainda mais aprofundado quando dirigimos nosso olhar para as políticas educacionais paulistas que se seguiram nos anos 2000: a complexificação das estratégias de formação docente cada vez mais vinculada aos aparatos técnicos como solução imediata para a superação do diagnóstico de ineficiência dos programas de capacitação.

---

<sup>22</sup> Mário Covas governou o estado de São Paulo em duas oportunidades seguidas, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002.

As proposições do governo de Geraldo Alckmin<sup>23</sup> (PSDB) foram caracterizadas pela manutenção de ações que vinham da gestão anterior. Em 2003, ele criou um amplo programa de formação continuada denominado “Teia do Saber”, cuja finalidade era “articular e consolidar as ações que já vinham sendo realizadas pela Secretaria da Educação, como é o caso do Programa de Educação Continuada (PEC) criado no primeiro mandato do Governador Mário Covas” (PALMA FILHO, 2010, p. 164).

Portanto, os programas de formação continuada são resultado de um diagnóstico da notória incapacidade do sistema oficial de ensino superior em formular dispositivos legais e práticas formativas adequadas para atender às necessidades de formação inicial docente, sendo, então, prática comum a justificativa de projetos e propostas políticas que buscam sanar tais limites formativos através da formação continuada. Contudo, assim como ocorre com a formação inicial, a formação continuada se realiza através da autoformação e da formação colaborativa entre professores, dando continuidade ao enfraquecimento do espírito formativo cuja construção do conhecimento passa a ser prioritário.

Ao dar continuidade aos programas ineficientes de formação continuada, o governo de José Serra<sup>24</sup>, de 2006 a 2009, criou, em 2009, o programa “+ Qualidade na Escola”. Dentre as cinco ações desse programa, temos reafirmada a atuação do EaD como estratégia de formação continuada:

1. Criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, que se propõe a utilizar a Rede do Saber já existente [...] e fazer ampla utilização da modalidade de educação à distância, combinada com atividades práticas e presenciais na rede escolar. Vale-se ainda de parcerias com universidades públicas e privadas de São Paulo; incorporação da experiência acumulada em vários programas de apoio às escolas públicas por ONGs e fundações privadas (PALMA FILHO, 2010, p. 168, grifo nosso).

Na esteira dos encaminhamentos do programa “+ Qualidade na Escola”, bem como em convergência com as demandas do mercado por modelos de formação docente atrelados aos avanços tecnológicos, temos a criação, em 2008, do maior programa de formação inicial e continuada a distância do estado de São Paulo. Trata-se do Programa UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo –, proposto em parceria com a Secretaria do Ensino Superior comandada pelo então secretário Carlos Alberto Vogt.

---

<sup>23</sup> Geraldo Alckmin, também do PSDB, foi governador eleito de São Paulo em duas oportunidades, de 2002 a 2005 e de 2010 a 2014.

<sup>24</sup> José Serra, do PSDB, foi governador de São Paulo de 2006 a 2009.

Como já mostramos, o Programa UNIVESP foi criado a partir da constatação de um déficit de cerca de 60 mil professores na rede pública estadual sem formação superior. A fim de sanar essa demanda por qualificação dos professores e edificar a chamada “expansão do ensino superior”, o Programa UNIVESP foi idealizado para realizar a formação profissional através do EaD em parceria com as três universidades estaduais paulistas – USP, UNESP e UNICAMP – e os mais recentes aparatos tecnológicos.

O interesse na continuidade deste tipo de modalidade de ensino fez com que a UNIVESP, em julho de 2012 – agora sob a retomada do comando estadual por Geraldo Alckmin –, deixasse de ter o *status* de Programa para tornar-se a quarta Universidade Pública do Estado de São Paulo, a Fundação UNIVESP.

A UNIVESP representa, portanto, a continuidade das políticas públicas que reforçam as exigências pela reiteração do sistema. Uma condição sociocultural em que a falta de liberdade não é mais percebida, a racionalidade quase não é mais possível, e a vida torna-se um grande vazio formativo.

A sobrevivência em relação a uma “racionalidade que, na verdade, é em si irracional” (ADORNO, 2010, p. 25) só se realiza através do sucedâneo formativo, que é transformado em *status* e integrado socialmente, resultando em uma formação confusa e repleta de obscurantismo, estabelecendo, assim, “uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais” (ADORNO, 2010, p. 30).

A formação inicial e continuada promovida pela modalidade a distância representa esta “relação cega”, pois ao buscar certo “prestígio formativo” enquanto valor reforça-se a busca por atenuar a sensação das pessoas de não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer.

Este sucedâneo formativo faz com que o indivíduo passe a crer, com ainda mais força, que ao buscar e realizar o ensino superior através do EaD equivalha a realizar o mesmo processo formativo cujos mecanismos da semiformação não são estimulados; significa, portanto, incentivar camadas imensas a pretender uma formação que nunca existirá.

A UNIVESP reforça tal condição de falseamento ao acesso à universidade pública e seus aspectos de fragmentação formativa quando em sua concepção acadêmico-administrativa privilegia-se um modelo organizacional de reduzido quadro permanente de docentes, representando, com isso, uma concepção produtivista atrelada aos interesses e à demanda do mercado.

Tal situação é evidente quando percebemos, pela descrição de seus cursos enquanto projetos, que não possuem, de início, intenção de serem desenvolvidos para existirem em longo prazo, apenas quando necessário, de acordo com a demanda existente:

[...] esse conjunto de características permite o desenvolvimento de pesquisas e a criação e oferta de cursos geridos como projetos. Neste modelo de gestão, a pesquisa e o curso (graduação, pós e extensão) existem pelo tempo necessário para cumprir os objetivos e as metas sociais estabelecidas no projeto. O pessoal acadêmico e técnico envolvido em cada projeto deverá ser contratado especificamente para o projeto em que participe (VOGT, 2013, s/p).

O discurso de que é inevitável que se realize o processo formativo não pode ser argumento que justifique a expansão desenfreada da modalidade de ensino a distância:

[...] a experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado formativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p.33).

Para que a experiência formativa não se realize de modo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero faz-se necessária uma autorreflexão crítica sobre a faceta administrada e fragmentária do EaD, pois quando o espírito se reduz simplesmente àquela dependência e se conforma por si mesmo ao papel de mero meio, então se torna preciso reafirmar o seu contrário e “a força para isso, porém, só pode surgir ao espírito pelo que se constituiu anteriormente como formação” (ADORNO, 2010, p. 39).

Para tanto, não acreditamos em um reacionarismo ou conservadorismo frente ao ideal alemão da *Bildung*, cuja formação cultural “requereria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular e até lacunas de socialização” (ADORNO, 2010, p. 22).

Por outro lado, foram cortados todos os recursos possíveis com que o “espírito podia escapar da formação tradicional e ultrapassá-la”, e, desse modo, na tentativa de manter os tons que se desvanecem é que se recorre à *Bildung*, não como uma louvação às coisas do passado, mas como uma possibilidade histórica atual, que deve ser refletida de modo crítico, na qualidade de um referencial para pensarmos os prejuízos decorrentes das nossas políticas educacionais, especialmente na modalidade EaD orientado para a formação docente.

A fim então de evidenciar uma autorreflexão crítica sobre o EaD, encaminhamos o leitor para o próximo capítulo, que realiza uma crítica imanente dessa modalidade, tendo como objeto a disciplina de Sociologia da Educação do curso de Pedagogia, semipresencial, promovido pela UNESP/UNIVESP.

### 3 METODOLOGIA E ANÁLISE IMANENTE DOS MATERIAIS DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O estudo realizado a partir dos materiais referentes à disciplina Sociologia da Educação do curso de Pedagogia da UNESP/UNIVESP está orientado pela prioridade do objeto, pressuposto primeiro das análises efetuadas aos moldes da Teoria Crítica da Sociedade. O exercício crítico interpretativo diante da realidade dada se realiza na medida em que revela o sentido contido no que estava apenas aparente. A proposta é conduzir ao desvelamento da verdadeira realidade, como afirma Adorno em sua obra *Dialética Negativa*:

[...] a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que de fato deve ser. [...] No lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala. (ADORNO apud VILELA, 2010, p. 134).

Para realizar tal orientação teórico-metodológica se faz necessário compreender as determinações sociais do objeto e interpretá-lo. É preciso desenvolver uma análise imanente por meio da crítica objetiva, evidenciando a “tensão entre aquilo que é aparente e aquilo que é real, [...] no esforço em realizar o confronto dialeticamente objetivado entre aquilo que algo promete ser e o que é na realidade” (VILELA, 2010, p. 134).

Sendo assim, a fim de “descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação” (VILELA, 2010, p. 135), a análise empreendida dos materiais da disciplina Sociologia da Educação proporcionou, também por meio do estudo realizado nos capítulos anteriores sobre a vida social e educacional/formativa em nosso país, o desvendamento de certo regime de produção da realidade contida na modalidade de ensino a distância (EaD), a qual não nos parece deixar de representar um possível e eminente prejuízo na formação docente aprofundando as características do processo de semiformação em curso.

A fatura crítica que subsidiou nossa pesquisa foi obtida através da investigação em bancos de teses e dissertações, como CAPES, bibliotecas universitárias físicas e digitais da USP, UNESP, UNICAMP e UFSCar e demais universidades cujo acervo se constituía pertinente aos estudos. O levantamento bibliográfico foi efetuado por meio de artigos e livros recentes (lançados nos últimos 10 anos) cuja temática EaD e seus desdobramentos era evidente.

A leitura e o estudo do referencial teórico-metodológico concretizaram-se principalmente através dos seguintes textos e livros: *A dialética do Esclarecimento* (1985) de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Educação e Emancipação* (1995) de Theodor W. Adorno, o ensaio “Teoria da Semiformação” (2010) de Theodor W. Adorno, o ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1986) de Max Horkheimer, bem como os textos de Walter Benjamin contidos da coletânea *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (1994) e os livros de Herbert Marcuse *Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional* (1979) e *Tecnologia, Guerra e Fascismo* (1999).

A abordagem mais contemporânea dessa vertente teórica também foi necessária para nossos trabalhos, pois nos auxiliou a ponderar conceitos como indústria cultural, formação e semiformação em um cenário de acirramento da racionalidade instrumental e de sua dissipação em diversos mecanismos e aparatos audiovisuais, os quais representam uma complexificação dos meios de dominação. Christoph Türcke, no livro *Sociedade Excitada: filosofia da sensação* (2010) apresenta uma atualização das categorias abordadas pela Teoria Crítica. Essa obra nos permitiu revisitar processos de compreensão que são fundamentais para a nossa temática, assim como alguns estudiosos brasileiros que buscam tratar das questões emergentes no âmbito educacional sob as lentes da teoria social crítica.

Outros pesquisadores de temáticas como meios de comunicação de massa, novas tecnologias da informação e da comunicação, ensino e educação a distância, políticas públicas educacionais etc. foram essenciais no debate atualizado sobre formação, aparatos tecnológicos e seus processos de dominação e semiformação. Trata-se de Raquel Goulart Barreto, Marco Silva, Daniel Mill, Eliane Schlemmer, Ismail Xavier, dentre outros que contribuíram sobremaneira para nossas interpretações e análises.

Os materiais desenvolvidos para a disciplina Sociologia da Educação foram compreendidos como um conjunto de pautas dedutíveis, a partir de sua forma e conteúdo, para desvelar seus processos inerentes, visando apenas à demonstração daquilo que, por sua própria natureza social, o objeto camufla:

[...] tais pautas são aglomerados de ideias cuja finalidade é justificar a forma de organização social existente; elas se expressam através de imagens, sons, do *timing*, da montagem, do enquadramento, dos figurinos, da escolha de temas para os programas, da *ratio* subjacente à produção dos mesmos, entre outros elementos presentes no processo formativo prejudicado por essa construção ideológica semiformal (MAIA, 2002, p. 115).

Desse modo, em termos da *forma*, os seguintes aspectos foram analisados: a) a apresentação da grade/programação/agenda da disciplina e suas características de composição no campo audiovisual e instrucional; b) o funcionamento dos programas-aula e demais materiais em si com relação aos propósitos formativos; c) o vasto conjunto de regras e *clichês* típicos da indústria cultural, tais como telenovelas, telejornais, documentários e entrevistas que interferem diretamente na passagem do conteúdo acadêmico para a comunicação audiovisual.

Em termos de *conteúdo*, consideramos os seguintes aspectos: a) o conjunto de conceitos transmitidos/apresentados através dos materiais da disciplina Sociologia da Educação; b) um ideal “formativo” que se realiza, ou não.

Evidentemente, tais aspectos não se tornam explícitos de imediato. É mediante o procedimento da análise imanente do objeto em questão que é possível identificá-los. Logo, exporemos de modo sistemático a “*Agenda Semanal*”: apresentação organizada das orientações em relação aos programas-aula, da leitura dos textos, dos estudos dirigidos e das atividades programadas para serem realizadas de modo presencial ou virtual ao longo da disciplina. A *Agenda*<sup>25</sup> representou o agrupamento de 32 atividades ao longo de quatro semanas, totalizando 75 horas de disciplina:

[...] a disciplina foi organizada a partir de dois grupos de atividades, a saber: atividades presenciais e atividades virtuais. São 17 as atividades presenciais compreendendo: ativar o conhecimento prévio, assistir a vídeos, discussões gerais, trabalhos em grupo, apresentação de trabalhos, apresentação de temas, produção coletiva de texto, revisão e atividades de avaliação (prova presencial). São 15 atividades virtuais compreendendo: leitura de textos, estudo dirigido sobre textos, pesquisas na WEB, assistir aos vídeos, elaboração de trabalhos sobre os textos lidos, produção coletiva de texto, estudos de revisão, reflexões no diário de bordo, compartilhamento de conteúdos construídos (ANTONELLI, 2011, p. 63).

A seguir, apresentamos os materiais que foram analisados e que compuseram a disciplina Sociologia da Educação.

Os programas-aula – recurso utilizado em consonância com as demandas da sociedade *high tech* e audiovisual – foram desenvolvidos para privilegiar a exibição inicial e introdutória das temáticas estudadas, ressaltando a premência dos recursos audiovisuais em detrimento das propostas de leitura.

---

<sup>25</sup>A síntese das agendas semanais pode ser visualizada no Anexo A deste trabalho.



Foram produzidos pela equipe da UNIVESP TV (em parceria com a TV Cultura) sete programas-aula e um curta-documentário<sup>26</sup>. Três programas-aula sobre os clássicos da Sociologia – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim; um programa-aula que apresentou uma “leitura audiovisual” do texto *A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar*; um vídeo dividido em dois programas-aula sobre a “*História do Capitalismo no Brasil*”; um programa-aula em que foi realizada uma entrevista com a professora-autora, Marília de Freitas Campos Tozoni-Reis<sup>27</sup>, como “revisão para a prova/avaliação”; e o curta-documentário “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado, de 1989 – embora não tenha sido produzido pela equipe da UNIVESP, fez parte dos materiais audiovisuais utilizados.

Em complemento aos programas-aula, outros materiais foram desenvolvidos pela professora-autora da disciplina.

Os textos fizeram parte do livro didático *Caderno de Formação: Formação de professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento*. Cada texto foi exigido em complemento aos temas abordados e fizeram parte das atividades do programa. Desse modo, o texto “O capitalismo no Brasil” foi exigido como 4ª atividade, o texto “Sociologia: o estudo da Sociedade”, como 14ª e 15ª atividades, e o terceiro e último texto, “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar”, como 19ª atividade.

Os *estudos dirigidos*, que acompanhavam os textos, também desenvolvidos pela professora-autora, eram apresentados nas agendas semanais como um recurso para auxiliar a “refletir e fixar alguns conceitos”. Os estudos dirigidos eram compostos por questões que tinham como objetivo orientar os alunos/professores “na leitura e fornecer-lhes condição de ensino que facilite a compreensão do texto” (UNESP, 2010, p. 69).

Assim como os textos produzidos pela professora-autora, atividades de pesquisa também foram exigidas aos alunos/professores. As pesquisas, ora referentes ao tema da desigualdade social no Brasil (tema norteador da disciplina), ora sobre os clássicos da Sociologia e sua contribuição para a educação, foram orientadas a serem realizadas de modo exclusivo via internet (Web).

Apresentamos, portanto, de modo objetivo, os materiais didáticos que compuseram a disciplina Sociologia da Educação. Todos os recursos destacados constituíram-se em objeto de análise e crítica imanente a fim de refletir sobre o processo formativo e seus aspectos

---

<sup>26</sup> Todos os programas-aula e o vídeo documentário estão disponíveis no Acervo Digital da Unesp: <<http://www.acervodigital.unesp.br>>.

lacunares na modalidade de ensino a distância. A seguir, seguem nossas considerações acerca de cada material didático produzido.

### 3.1 OS MATERIAIS DIDÁTICOS: CONTINUIDADES OU DESCONTINUIDADES FORMATIVAS?

As considerações de teor analítico verificadas nos próximos tópicos se iniciam com os programas-aula. Compreendemos tais programas como recurso didático de grande importância na condução da disciplina Sociologia da Educação, uma vez que, de acordo com as Agendas Semanais, são utilizados para além da introdução aos temas abordados, enquanto elementos de construção do processo formativo.

Em seguida, analisamos os textos, os estudos dirigidos e as pesquisas via web a fim de melhor apresentar os demais caminhos propostos no processo formativo dos alunos / professores / espectadores do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP/UNIVESP. Neste momento, faz-se pertinente explicar a escolha de adjetivação de uma palavra utilizada ao longo da análise empreendida aos materiais. Cunhamos o termo *alunos / professores / espectadores* e o utilizamos ao longo de nossa análise, pois o público selecionado para realizar o curso semipresencial UNESP/UNIVESP foi composto por professores já atuantes na rede pública ou privada de ensino. Assim também adjetivamos esse aluno/professor de “espectador”, tendo em vista que os programas-aula não foram produzidos para serem vistos exclusivamente na plataforma digital ou no polo durante os encontros presenciais, eles foram desenvolvidos de acordo com os mecanismos e parâmetros televisivos para serem apresentados e assistidos também na grade de programação do canal digital 2.2 da TV Cultura, o canal UNIVESP. Logo, se destinam a um gradiente de audiência mais amplo do canal digital.

Essa adjetivação se justifica ainda tendo em conta que ao aluno é solicitado refletir sobre sua própria prática docente ao longo da disciplina, por conta mesmo do processo seletivo ao qual foi submetido; e, em diversos momentos, é orientado a assistir os programas-aula também no canal da UNIVESP, tornando-se então neste momento espectador de um programa televisivo.

---

<sup>27</sup> De acordo com o material disponível, a professora-autora é pedagoga livre-docente (2009) e atualmente é professora adjunta da UNESP, no Instituto de Biociências – Departamento de Educação em Botucatu/SP.

### 3.2 PROGRAMAS-AULA: UM NOVO PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL?

Os programas-aula – recurso audiovisual didático<sup>28</sup>, utilizado pela disciplina Sociologia da Educação – foram analisados em seus aspectos formais e de conteúdo enquanto produtos televisivos que foram desenvolvidos com a intenção de serem capazes de realizar a transposição e a mediação dos conteúdos pedagógicos/acadêmicos para o formato audiovisual através da composição de elementos e recursos técnicos, tais como montagem, narração em *off*, recursos gráficos e de animação, entrevistas e dramatização.

Dando início à nossa análise, temos a TV Cultura como produtora e transmissora dos programas-aula no âmbito do canal 2.2 de sua multiprogramação<sup>29</sup>, que está no ar desde 26 de agosto de 2009<sup>30</sup>. Trata-se de um canal digital aberto, exclusivamente dedicado à UNIVESP, que se configura como apoio aos cursos em andamento e oferece conteúdo televisivo, pois se entendeu que:

[...] pode-se aproveitar da capilaridade já alcançada pela TV Cultura no estado bem como dos aspectos de adequação e penetração da televisão na sociedade brasileira. O uso de transmissões televisivas como base para a apresentação de conteúdos seria de fácil assimilação pelo público-alvo, facilitando a implantação do projeto, já que não requer maiores adaptações culturais dos alunos participantes. [...] A TV Cultura operaria como pólo de desenvolvimento dos programas-aula a serem por ela transmitidos. Estes programas-aula atuam como âncora de cada unidade de aprendizagem das disciplinas de acordo com metodologia de Educação a Distância (VOGT, 2007, s/p, grifo nosso).

Vemos, então, que a televisão, e em especial a parceria entre a TV Cultura e a UNIVESP, é compreendida enquanto um aparato de comunicação já assimilado e integrado à sociedade brasileira, exprimindo sua eficiência integradora, não importando o conteúdo transmitido (seja um programa-aula da UNIVESP, seja um programa de entretenimento).

Sendo assim, a utilização da televisão representa de modo explícito a integração aos meios da indústria cultural como capacidade técnica que realiza o papel de agente intuitivo de ações pseudo-espontâneas que já estão programadas, integradas e adaptadas, enquanto

<sup>28</sup> A criação de materiais didáticos para o EaD, em especial para a UNIVESP, pode ser também compreendido através do artigo “Processo de Produção de Materiais Didáticos: modelo adotado no Projeto UNIVESP”.

<sup>29</sup> Essa multiprogramação da TV Cultura se configura como única permitida no Brasil até o momento no formato digital e, portanto, é caracterizada como experimental.

<sup>30</sup> Desde sua criação já foram produzidos cerca de mil horas de conteúdo original, distribuído em 35 programas. O conteúdo pode ser acessado ao vivo também pela internet, na página do canal: <<http://univesptv.cmais.com.br>>; e pelo canal da Univesp TV no YouTube: <[www.youtube.com/user/Univesptv](http://www.youtube.com/user/Univesptv)>.

fórmula já prevista, ao sensório dos alunos / professores / espectadores. Sobretudo em relação às exigências de identificação estimuladas pelo próprio aparato, como temos na apresentação de Vogt (2007) – proponente do Projeto UNIVESP – sobre a utilização do canal digital da TV Cultura ao transmitir os programas-aula.

Apesar de sabermos que a TV Cultura se aliou ao projeto da UNIVESP por conta de acordos políticos efetuados, não podemos deixar de considerar que sua incorporação ao projeto não se restringiu à transmissão em massa dos conteúdos produzidos. Também seu escopo técnico contribuiu sobremaneira para a tentativa de “transformação de conteúdos pedagógicos em [pretensiosos] produtos audiovisuais” (VOGT, 2009, p. 17).

Nos programas-aula transmitidos pela Univesp-TV são apresentados os principais conceitos, processos e aspectos motivadores do conteúdo em questão. Para tanto, são utilizadas técnicas de comunicação específica para TV, em formato de representação ou de documentário, por exemplo. Alternativamente, outras formas de comunicação podem ser utilizadas. Os programas-aulas da Univesp-TV têm o objetivo de motivar o aluno para a aprendizagem. [...] Parte da programação – constituída por programas com 15 a 20 minutos de duração – tem caráter eminentemente pedagógico [...] Essa programação, que colabora para a construção do conhecimento dos alunos da Univesp, também contribui para a difusão de informações de qualidade na audiência em geral (VOGT, 2009, p. 18-22, grifo nosso).

Estas afirmações confirmam a compreensão de que temas pedagógicos, não apenas possam, mas devam ser transpostos em imagens técnicas audiovisuais. O pressuposto tácito é o de que a pedagogia deve supor os esquemas já adaptados à estética televisiva. Sendo assim, os programas-aula também podem ser assimilados com maior facilidade por aqueles que estão “zapeando” a programação.

Contudo, a busca pela abrangência e conseqüente compreensão do “caráter eminentemente pedagógico” dos aparatos técnicos de comunicação representa, segundo Türcke (2010), uma fronteira muito tênue de fragmentação e falseamento dessa aproximação e reconhecimento dos temas pedagógicos propostos.

Ainda de acordo com Türcke (2010), a metamorfose sofrida pelos conteúdos pedagógicos em gênero audiovisual, a fim de tornar o conteúdo acadêmico mais palatável e “contribuir para a difusão de informações de qualidade na audiência em geral” (VOGT, 2009, p. 22), não se pode dar sem estilização, redução e distorção, sendo esse um velho problema das mídias. Pode-se argumentar no sentido de que, por se saber desse “velho problema das mídias”, deve haver responsabilidade e compromisso com a veracidade e exatidão na realização da transposição dos conteúdos pedagógicos/acadêmicos para o meio audiovisual.

Contudo, a obrigação à compreensibilidade sob a qual trabalham torna-se uma coerção generalizada que responde a uma racionalidade instrumental presente na indústria cultural.

Consideramos, portanto, os programas-aula como resultado desta tentativa de transposição de conteúdos, pois é através deles que “são apresentados os principais conceitos, processos e aspectos motivadores do conteúdo em questão” (VOGT, 2009, p. 22-23). Porém, para que tais conteúdos sejam absorvidos e compreendidos, não basta argumentarmos no sentido da existência dos processos de fragmentação, estilização, redução e distorção, temos que lembrar que outro aspecto se tornou um padrão de comunicação com grande efeito sobre os meios audiovisuais: o gênero da propaganda.

Para que os programas-aula – de 15 a 20 minutos de duração – confirmem a função de “transmitir a emoção do aprender e do saber” ao apresentar os “aspectos motivadores do conteúdo em questão” (VOGT, 2007, s/p), as estratégias estéticas da propaganda, que são capazes de tornar seus produtos absorvidos em 30 segundos, figuram como modelo; um parâmetro de técnica na construção do objeto de ensino através do recurso audiovisual.

Türcke (2010) nos auxilia nesta análise, pois tanto políticos como diversos programas televisivos buscam no modelo da propaganda, ao conformar imagem e som, a compreensão rápida do que se quer comunicado e absorvido:

Por isso é preciso maquinar o mais precisamente possível quais imagens e sons são capazes de criar instantaneamente uma atmosfera de conforto, frêmito, ânsia ou inveja, quais signos e quais cortes intensificam, barram ou descarregam os afetos – em suma, a imensa pressão de custo e de tempo faz do comercial audiovisual um laboratório estético-psicológico-fisiológico para o teste das formas comunicacionais mais pregnantes. [...] Era inevitável que adquirisse um caráter modelar. [...] Programas de notícias passam a ser medidos pelo parâmetro de quanto são capazes de satisfazer esse ideal. [...] Sob condições econômicas de desregulamentação, o comercial converte-se em regulador da informação. [...] é ele que marca o padrão da comunicação de efeito mais forte (TÜRCKE, 2010, p. 28).

O modelo da propaganda é, portanto, um dos elementos que podemos identificar como presente na formulação dos programas-aula enquanto estratégia didática de assimilação e compreensão dos conteúdos desenvolvidos para o curso semipresencial da UNESP/UNIVESP.

Apresentamos um exemplo<sup>31</sup> de como os programas-aula lançam mão dos elementos que compõe a propaganda ao “maquinar o mais precisamente possível quais imagens e sons são capazes de criar instantaneamente uma atmosfera de conforto, frêmito, ânsia ou inveja”

(TÜRCKE, 2010, p. 28). Os elementos de propaganda são percebidos logo nos primeiros segundos dos programas-aula, quando tudo deve ser bem produzido para que em poucas palavras a mensagem desejada seja perceptível e cause a impressão exata para que ocorram os aspectos de identificação e de assimilação.

No programa-aula 2, “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, temos a seguinte descrição: no primeiro segundo o logotipo da UNIVESP aparece, com uma trilha sonora, realizando a abertura do programa televisivo e chamando a atenção para o que será apresentado. Em seguida, temos as imagens do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. As imagens aparecem como que vindas de um túnel do tempo e com uma narração em voz masculina; no segundo 4, temos a identificação da cena e a justificativa de sua utilização no programa: *Tempos Modernos de 1936 é um marco na filmografia de Charles Chaplin. A linha de montagem que o filme retratou havia acabado de nascer na época em que viveu Karl Marx.* Esta fala deixa claro, logo de início, a composição de imagens e sons que afirmam o tema que será tratado neste programa.

No segundo 19 aparecem fotos de Karl Marx, em diferentes fases da vida, e ao fundo da tela, em letras garrafais, o nome Marx. Este recurso evidencia o pensador de que trata o programa-aula, utilizando-se da repetição. Na sequência, vemos imagens antigas, em preto e branco, de linhas de produção de tecelagem. A utilização destas imagens fílmicas remete o telespectador a uma ideia de como eram as linhas de montagem das grandes indústrias, reafirmando, desse modo, a época e as condições de trabalho às quais eram submetidos os operários.

Em seguida, voltamos para cenas do filme de Chaplin, nas quais ele realiza um trabalho repetitivo e exaustivo em uma linha de produção. Esse trecho é narrado em voz masculina e indica a relação estabelecida entre as imagens do filme de Chaplin e a análise que Karl Marx faz sobre a sociedade capitalista, objeto de estudo deste programa-aula: *Marx era alemão e viveu de 1818 à 1883, no século XIX, período em que o capitalismo industrial estava se consolidando na Europa. As máquinas se disseminavam operadas por trabalhadores assalariados. No filme “Tempos Modernos”, o Carlitos operário – criado por Charles Chaplin – evidencia que na fábrica capitalista ocorre a exploração do trabalho que os operários realizam, justamente o ponto de partida para discussão e análise da sociedade capitalista de Marx.*

---

<sup>31</sup> Ver no Anexo B algumas imagens representativas da descrição.

Temos, neste exemplo que compõe os 40 segundos iniciais do programa-aula, os recursos da propaganda que criam de maneira intensa e rápida uma esfera de repetição e identificação sobre o tema a ser tratado, principalmente ao repetir imagens já comumente inseridas no repertório acadêmico quando se trata de estudar os aspectos da exploração capitalista.

Realizado os processos de estilização, redução e distorção aliados aos modelos da propaganda, prosseguimos analisando os seis programas-aula produzidos, cujo conteúdo acadêmico e pedagógico tentou-se transpor para a linguagem audiovisual.

A produção dos programas-aula “Os caminhos do capitalismo no Brasil 1”<sup>32</sup>, “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”<sup>33</sup>, “Clássicos da Sociologia: Émile Durkheim”<sup>34</sup>, “Clássicos da Sociologia: Weber”<sup>35</sup>, “Os caminhos do Capitalismo no Brasil 2”<sup>36</sup> e “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar”<sup>37</sup> também lançou mão de outros recursos técnicos característicos dos gêneros audiovisuais, tais como o cinema, o documentário e o telejornal.

A presença, nos programas-aula, de professores universitários, na qualidade de especialistas, explicando e decifrando o conteúdo acadêmico e pedagógico através de um misto de entrevista e documentário, nos remete a um duplo caráter interpretativo sobre as entrevistas / falas / aparições / depoimentos de docentes como os responsáveis por conduzir os temas acadêmicos ao longo dos programas-aula.

Esse duplo caráter aparece na medida em que pode significar o acesso aos cânones acadêmicos por meio do contato com os professores universitários mediado pelos programas, mas também pode representar a presença desses professores apenas pela mediação do aparato audiovisual, como algo que ocorre de modo fragmentado, reduzido, estilizado e distorcido.

A partir desse duplo caráter, os defensores do EaD passam a compreender a utilização desse recurso de entrevistas nos programas-aula em seu caráter primeiro: como um beneficiador do acesso ao campo universitário, pois permite que pessoas que estão longe e fora do ensino superior possam ter contato com docentes especialistas, dando a impressão de que de fato os alunos / professores / espectadores da UNIVESP estão tendo aula com os mais célebres docentes do mundo acadêmico.

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/165>>.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/175>>.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/176>>.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/174>>.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/166>>.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/187>>.

Temos como exemplo trechos<sup>38</sup> que evidenciam a busca por dar credibilidade aos professores universitários que contribuíram na produção dos programas-aula, reforçando a rubrica da universidade a qual pertence e a especialidade sobre o tema que apresenta.

No programa-aula “Os caminhos do capitalismo no Brasil 1”, temos a apresentação de três professores da USP:

O pesquisador Flávio Saes, da Faculdade de Economia e Administração da USP, vai nos contar durante a viagem (1’07”); Flávio estuda a história do desenvolvimento econômico do Brasil e de São Paulo (2’28”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Já já o sociólogo e arquiteto Nestor Goulart Reis Filho vai falar sobre este lugar e sua importância naquela sociedade em transição (10’15”); Nestor é da USP e pesquisa como São Paulo caminhou de vila à cidade e à metrópole. “São Paulo: vila, cidade e metrópole” é o título do livro que ele escreveu em 2004 (12’11”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

A UNIVESP TV convidou o professor Brasília Sallum para ir até a Casa das Caldeiras, justamente o que restou do grande parque fabril que Matarazzo construiu aqui, na zona oeste da capital de São Paulo. Brasília é do departamento de Sociologia da USP e estudou aquilo que estamos procurando: a relação entre a cafeicultura e a expansão do capitalismo industrial em São Paulo (13’27”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

No programa-aula “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, temos a apresentação de um professor da UNESP:

O professor de Ciências Sociais, Antônio Carlos Mazeo, da Unesp de Marília, nos acompanha (1’41”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula “Clássicos da Sociologia: Émilie Durkheim”, temos a apresentação de mais dois docentes da USP:

Antes receberemos em nosso encontro presencial um dos mais importantes sociólogos brasileiros: Gabriel Cohn, da Universidade de São Paulo (47”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Por isso a pesquisadora Raquel Weiss da Universidade de São Paulo levou a equipe da UNIVESP TV à Câmara Municipal de Águas de São Pedro (3’19”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

No programa-aula “Clássicos da Sociologia: Max Weber”, mais dois professores são apresentados:

---

<sup>38</sup> O material analisado pode ser encontrado no Acervo Digital da UNESP, disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/>>.



Neste encontro além de Gabriel Cohn que você já conhece, o pesquisador Flávio Pieruti, do departamento de Sociologia da USP, é outro convidado da UNIVESP TV para expor o pensamento de Weber (1'12'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

O sociólogo Álvaro Comin é quem vai nos contar a história do desenvolvimento industrial no Brasil à partir de 1930 até 1980 (26'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Para além dos docentes especialistas na condução ao saber e no acesso de todos aos bens culturais acadêmicos, os programas-aula também lançaram mão do acervo da TV Cultura a fim de utilizar entrevistas antigas com outros professores/personalidades considerados especialistas e importantes para o pensamento social brasileiro. Esse recurso pode ser visto enquanto uma possibilidade de trazer aos alunos / professores / espectadores mais uma maneira de estabelecer a ponte, o contato com outras “personalidades acadêmicas”.

Contudo, buscando compreender as mensagens submersas, percebemos esse recurso como mais uma estratégia de falsear o acesso a esses pesquisadores e professores. Em nenhum outro momento do material utilizado na disciplina os professores presentes nos programas-aula ou os pesquisadores que aparecem através de trechos de programas da TV Cultura são lidos ou estudados pelos alunos / professores / espectadores.

Nos trechos reproduzidos abaixo, temos a menção aos pesquisadores renomados e suas entrevistas em programas da TV Cultura:

Flávio acaba de mencionar o trabalho do sociólogo José de Souza Martins sobre o colonato. A equipe na UNIVESP TV encontrou uma entrevista de José Martins no Programa Roda Viva da TV Cultura de 2001. Veja esse trecho (Programa-aula 1, 6'36''); Veja a palestra de Celso Furtado que a UNIVESP TV encontrou nos arquivos da TV Cultura. Em 1984 ele está refletindo sobre o processo de desenvolvimento do Brasil (Programa-aula 6, 10'40'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Sendo assim, a constante referência aos professores especialistas das universidades públicas de renome reforça a ideia de que: “quando nos referimos à estrutura de camadas múltiplas dos espetáculos de televisão, estamos pensando nas várias camadas superpostas de diferentes graus de manifestação ou ocultação utilizados pela cultura de massa como meio tecnológico de ‘manejar’ o público” (ADORNO, 1973, p. 553).

Tal manejo é representado pelo falseamento do acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade – principal *slogan* do EaD – e aos célebres professores, os quais podem ser encontrados no ambiente presencial, no *campus* universitário ou nas salas de departamento, e não no ambiente virtual de aprendizagem, visto que tais professores especialistas não

estabeleceram quaisquer contato acadêmico com os consumidores da UNIVESP para além da participação nos programas-aula.

A busca por conduzir um processo formativo que seja compreensível através dos aparatos audiovisuais pode ser pensada quando, no programa-aula “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, temos a compreensão de conceitos caros aos autores estudados sendo prejudicada pela mediação interpretativa não apenas do professor especialista (situação vivenciada também na modalidade presencial), mas também pelo recurso tecnológico enquanto aparato que interfere na compreensão e interpretação dos temas estudados. Não podemos acreditar que não há perdas significativas neste processo. Podemos explicitar com mais clareza tal raciocínio.

Quando Gabriel Cohn, professor responsável por conduzir os estudos sobre Karl Marx no referido programa-aula, busca conceituar o termo “burguesia”, categoria essencial para a reflexão marxista sobre o capitalismo no século XIX, temos a seguinte fala aqui transcrita:

O problema dele era – como é que eu posso explicar... – a dinâmica extraordinária dessa sociedade, que se transforma de uma maneira verdadeiramente revolucionária, por força de mudanças econômicas que tem como propulsora uma determinada classe, ou determinado conjunto de pessoas – eu não estou definindo com precisão, mas enfim... – tem como propulsores o conjunto dos capitalistas, o conjunto daquilo que ele chamaria de “a classe burguesa”. Como é que essa coisa caminha, quais são as tendências, o que ela está produzindo, quais são os limites disso? (Programa-aula 2, 5’30’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Percebemos, nos trechos grifados, que o professor Gabriel Cohn buscou apresentar o conceito de burguesia para Marx, mas percebeu sua limitação e dificuldade em sintetizar um conceito tão importante para a teoria marxista. A dificuldade de um professor especialista em apresentar um conceito através dos aparatos audiovisuais evidencia a existência de um prejuízo formativo ao se buscar a inteligibilidade conceitual por meio desse tipo de intervenção. E, mais: definir um formato obrigatório para que se possa realizar a transposição exigida pelo meio audiovisual, e sem que o conceito seja retomado ou proposto de nenhuma outra forma que não através dos programas-aula. O conceito embalado é apresentado eximindo-se do diálogo, da interpretação dos alunos / professores / espectadores, uma vez que é fornecido pelo professor especialista, e em nenhum momento, com nenhuma outra estratégia didática, o conceito é retomado, mesmo que no próprio-programa aula se reconheça a sua eventual imprecisão.

E se fosse exigido aos alunos / professores / espectadores a leitura do conceito cunhado pelo próprio Marx, a dificuldade seria da mesma ordem? Será que neste momento a fala presencial e disciplinada do professor Cohn seria “imprecisa” como ele mesmo aponta, visto que a leitura do conceito já teria sido realizada e a fala do professor especialista seria então apenas mais um artifício produtivo para a compreensão do que está sendo apreendido pelo conceito?

Outro exemplo sobre o processo da mediação pode ser percebido não apenas pela interpretação do professor, mas também pelos aparatos audiovisuais e tecnológicos, como vemos ao final do programa-aula “Clássicos da Sociologia: Max Weber”, quando se realiza um “resumo” do que foi dito e apresentado pelos professores especialistas sobre cada um dos autores estudados. O professor Cohn comparece como um sintetizador do pensamento de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Isto é, a reflexão individual, autodeterminada, autônoma dos alunos / professores / espectadores não se realiza em primeira instância, o que é estimulado e valorizado é a “figura” do professor especialista e sua contribuição na síntese do que foi assistido.

Este processo de acomodação do saber através da mediação dos aparatos é sinônimo de semiformação, pois a estrutura social e sua dinâmica impedem o processo real de formação, uma vez que “dificilmente toleram o tipo de experiência sobre o qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais” (ADORNO, 2010, p. 17).

Adorno, nesta passagem, nos ajuda a perceber que ao estimular, através dos programas-aula, a mediação dos processos formativos, a experiência real do saber pode ficar prejudicada. Isso na medida em que já não mais se realiza a própria reflexão sobre o tema apresentado, no caso, apenas uma síntese das propostas sociológicas é apresentada; pois tal reflexão seria representativa de uma formação tradicional, cujo contato com as fontes primárias seria primordial. No modelo de EaD da UNIVESP, os programas-aula são as “fontes primárias” de contato com os temas tratados e, com isso, percebemos, de modo claro, a dificuldade em estabelecer e estimular uma experiência viva com o conhecimento que não seja falseada por seu sucedâneo.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado formativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 2010, p. 33).

Esse tipo de substituto formativo, “pontual, desconectado, intercambiável e efêmero”, é evidente na construção mesma dos programas-aula enquanto fontes primárias. Ao utilizar estratégias audiovisuais na relação entre as imagens captadas e o discurso pedagógico e acadêmico, temos de pronto os efeitos de montagem, que “envolve o modo como as imagens obtidas são combinadas e ritmadas” (XAVIER, 2008, p. 19), diretamente relacionadas com a “multiplicidade de pontos de vista para focalizar os acontecimentos” (XAVIER, 2008, p. 24).

Não podemos negar o choque que existe na tentativa de assemelhar a representação audiovisual ao mundo objetivo, visível. A interferência da justaposição das imagens e o ritmo dado às sequências fazem com que o processo de montagem seja “o lugar por excelência da perda da inocência [...] o ‘efeito de janela’ e a fé no mundo da tela como um duplo do mundo real terá seu ponto de colapso ou de poderosa intensificação” (XAVIER, 2008, p. 25). Acostumado e integrado a esta sucessão não natural de imagens, a esta “convenção de representação dramática perfeitamente assimilada”, o sensorio humano compreende e aceita a estratégia audiovisual enquanto mecanismo de identificação do espectador, de modo que as tensões e os equilíbrios apresentados pelas imagens que compõe os programas-aula buscam representar os conceitos e temas sugeridos para o estudo.

Contudo, como afirma Xavier (2008, p. 34):

[...] longe de termos um esquema que vai da “impressão de realidade” à fé do espectador, o que temos é um processo mais complexo: uma interação entre o ilusionismo construído e as disposições do espectador, “ligado”, aos acontecimentos e dominado pelo grau de credibilidade específica que marca a chamada “participação afetiva”.

Esta credibilidade que a narrativa fílmica / televisiva imprime aos programas-aula e que encaminha o sensorio dos alunos / professores / espectadores à “participação afetiva” é resultante da especificidade do objeto que, fechado em si, apresenta um começo, um meio e um fim. Os programas-aula, na média de 15 minutos, iniciam apresentando o tema, posteriormente os professores “especialistas” citam e remetem a alguns pensadores da Sociologia e a alguns conceitos; por fim, se realiza a síntese do tema, finalizando o programa-aula. Esse aspecto narrativo fechado em si, como afirma o semiólogo Christian Metz, representativo dos materiais fílmicos (cinema, televisão, vídeos etc.) opõe-se ao mundo reflexivo, filosófico presente nos aspectos formativos, pois neste o pensamento não é cerrado em pacotes, não deve ser sujeitado a estratégias técnicas de formatação e absolutização conceitual.

Então, nos programas-aula temos um discurso que se constrói através de uma “sequência de enunciados que remete necessariamente a um sujeito da emanção” (JAKOBSON apud GAUDREULT, 2009, p. 35). Contudo, a mensagem codificada por um emissor fundamentado no audiovisual não é decodificada de forma idêntica pelo receptor mediado pelos aparatos. Sendo assim, uma pergunta se estabelece: em que medida poderíamos aceitar os programas-aula como recurso didático de equivalência formativa?

A recepção da mensagem audiovisual se mostra prejudicada, pois ao sermos forçados a passar pelo filtro da indústria cultural temos nossa imaginação e espontaneidade paralisadas “em virtude de sua própria constituição objetiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104), conforme já haviam notado os filósofos frankfurtianos. Tal constituição objetiva exige presteza, dom de observação e conhecimentos específicos para que algo seja compreendido em sua intenção formativa. No entanto, vemos que os aparatos da indústria cultural são desenvolvidos para que a capacidade intelectual do espectador seja coibida, “se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos” (ADORNO, 2006, p. 104).

Os processos de identificação e acomodação, aos quais o mundo inteiro é forçado a passar, estão tão profundamente inculcados que não precisam ser atualizados em cada novo produto audiovisual para que o processo imaginativo e reflexivo seja recalcado, pois:

[...] a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 105).

A locação, o cenário, o ambiente em que foram realizadas as entrevistas com os professores especialistas e que compõem os programas-aula também podem ser interpretados como elementos de identificação e reconhecimento rápido. Recursos produtores da assimilação do aparato televisivo, entre o que é exposto pelos entrevistados e as variadas imagens que são inseridas ao longo da montagem dos vídeos, tais como: trechos de filmes, fotografias, imagens computadorizadas, desenhos animados etc.

Tais aspectos saltam aos olhos quando no programa-aula sobre Marx e o modo de produção capitalista vemos uma sequência de imagens fílmicas já exaustivamente reproduzidas, e, portanto, familiarizadas. Elas geram certo conforto ao expectador perante a tarefa do pensamento e da reflexão, na medida em que a exposição do familiar na sequência

fílmica já não suscita outras interpretações ou análises, como podemos perceber no seguinte trecho:

No filme “Tempos Modernos”, o operário – criado por Charles Chaplin – evidencia que na fábrica capitalista ocorre a exploração do trabalho que os operários realizam, justamente o ponto de partida para discussão e análise da sociedade capitalista de Marx (Vídeo 2, 19’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

O filme mencionado retrata a vida de um operário de fábrica e o quanto a rotina exaustiva e repetitiva influencia diretamente no cotidiano. E até mesmo no corpo desse operário, sendo então uma alusão e, ao mesmo tempo, uma crítica à realidade vivida por muitos naquele período.

Portanto, trechos de filmes, fotografias, desenhos animados, imagens computadorizadas e as locações em que as entrevistas com os professores especialistas ocorreram são recursos imagéticos e técnicos que buscam destacar elementos de reconhecimento e identificação em relação ao que é visto nos programas-aula, tais como nos trechos destacados mais abaixo.

Temos, no programa-aula “Os caminhos do capitalismo no Brasil 1”, como elementos de identificação e reconhecimento preestabelecido a Estação da Luz em São Paulo, uma fazenda em Jundiaí que proporciona o reconhecimento do período escravista, assim como o bairro do Belemzinho, em São Paulo, como cenário utilizado para representar as indústrias que estavam presentes na expansão capitalista de nosso país e também a zona oeste da capital paulista:

Esta é a estação da Luz, no centro de São Paulo. A equipe da UNIVESP TV veio até aqui em busca de rastros de um passado ainda recente. O destino é a fazenda Nossa Senhora da Conceição (28’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

É hora de voltar à São Paulo e continuar a busca por traços da expansão capitalista (9’57’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010); Belemzinho, na zona leste da capital. O que trouxe a equipe da UNIVESP até aqui foram os rastros pelo industrial Jorge Street. Ele inaugurou em 1917, aqui no Belemzinho, a Companhia Nacional de Tecidos de Juta, para produzir sacos de café (10’15’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Muitos colonos vieram trabalhar como operários nas Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo, por isso a UNIVESP TV convidou o professor Brasília Sallum para ir até a Casa das Caldeiras, justamente o que restou do grande parque fabril que Matarazzo construiu aqui, na zona oeste da capital de São Paulo (13’27’’) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

No programa-aula “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, temos a cidade de Sabaúna, no interior paulista, como cenário para apresentar o tema da expansão capitalista:

Para responder a essas perguntas fomos à Sabaúna, um distrito isolado de Mogi das Cruzes, à menos de 70 km de São Paulo. A história de Sabaúna se confunde com a expansão do capitalismo no Brasil (3’38”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula “Clássicos da Sociologia: Émilie Durkheim”, a cidade de Águas de São Pedro, também no interior de São Paulo, e suas instituições como a Câmara e a escola municipal são referência:

O que esperamos ver com mais clareza, aqui em Águas de São Pedro, aproveitando a pequenez da cidade é a concepção de sociedade que aparece na obra de Durkheim. Aqui funciona como um laboratório de observação das relações sociais. Por isso a pesquisadora Raquel Weiss da Universidade de São Paulo levou a equipe da UNIVESP TV à Câmara Municipal de Águas de São Pedro (3’19”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Por isso, depois da visita à Câmara Municipal, Raquel Weiss levou a equipe da UNIVESP TV à escola municipal de educação infantil de Águas de São Pedro (5’14”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

O programa-aula “Clássicos da Sociologia: Max Weber” mostra localidades e instituições na cidade de São Paulo para apresentar o tema da racionalidade em Weber:

Rua 25 de Março, centro de São Paulo. Segunda-feira de manhã. Tudo aqui é ação social (2’52”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Receita Feral, centro de São Paulo, segunda-feira de manhã. Aqui é um exemplo de como a racionalização se manifesta na organização do Estado (7’53”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Todos esses recursos imagéticos inseridos na construção da narrativa dos programas-aula são utilizados para justificar e ilustrar os temas apresentados pelos professores especialistas. Procura-se atribuir um tom de "realidade e proximidade" ao que está sendo abordado, mas ao preço de certa adulteração dos conteúdos tratados, uma vez que não são formulados e pensados pelos próprios alunos / professores / telespectadores.

Reforçando este aspecto de identificação e aproximação aos temas discutidos, temos outro elemento cênico, incorporado aos programas-aula de modo calculado, previsto e já aceito pelo público consumidor; a dramatização. Sempre que os professores universitários interagem com o cenário no qual se inserem para abordar temas específicos, um ator, sempre presente, o acompanha como uma espécie de “aluno”, “aprendiz”, “ouvinte”. Mas em

nenhuma situação ele tem voz ativa e realiza questionamentos ou interações com o professor. O ator se faz presente, enquanto tal, apenas quando o recurso da dramatização é utilizado.

Assim como a televisão é um aparato de comunicação largamente assimilado pela população brasileira, a dramatização, em especial nas novelas, também se tornou um expediente bastante familiar, que é muitas vezes responsável por ditar condutas e costumes em nossa sociedade, de maneira que pode ser utilizada com segurança também nos processos “formativos” dos alunos / professores / espectadores.

Tal estratégia transparece no programa-aula “Os caminhos do capitalismo no Brasil 1”, quando um ator com roupas típicas do período do colonato no Brasil, pautado em trechos do livro de José de Souza Martins (autor citado por um dos professores entrevistados) e em um cenário onde vemos uma fazenda, encena pequenos trechos, ora representando o colono, explorado pelo sistema da cafeicultura, ora o barão de café, considerado introdutor dos aspectos capitalistas em nossa sociedade, como podemos verificar nos trechos baixo:

O colono, o imigrante tornando-se obrigado ao fazendeiro ficava encerrado na fazenda, sem liberdade para deixá-la, ao menos que recebesse permissão expressa do fazendeiro (Fala do ator enquanto colono, 7’02” ao 7’14”). Havia uma contradição nesta situação. Em nível econômico, os fazendeiros agiam segundo os princípios liberais, eles consideravam os colonos realmente livres para comprar mercadorias e serviços e vender força de trabalho (Fala do ator enquanto barão do café, 7’14” ao 7’26”). Efetivamente, porém, no plano das relações sociais, tendiam a tratar os colonos como escravos, porque criam que, mantendo os imigrantes economicamente, haviam de fato comprado sua força de trabalho adiantadamente tal como acontecia no regime escravista (colono sendo representado, 7’14” ao 7’26”). O único meio pelo qual estariam seguros do retorno de seu capital era colocar a pessoa do imigrante sobre uma espécie de cativo, pelo menos é assim que pensavam (barão do café sendo representado, 7’44” ao 7’55”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Assim como no programa-aula citado acima, a tentativa de aproximar o aluno / professor / espectador do tema tratado é evidente também em “Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, quando a dramatização novamente é utilizada, agora para evidenciar a relação de exploração do industrial em relação ao operário no início do século XX no Brasil:

O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este, ao trabalhar, torna-se realmente o que era antes potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador (Fala do ator como capitalista/industrial, 7’13” ao 7’28”). Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza, por isso temos inicialmente que



considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada (Fala do ator como operário, 7'30" ao 7'44") (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Na tentativa de se portar como um fio condutor auxiliar da compreensão entre o que é apresentado pelos professores especialistas e os recursos audiovisuais, temos o que Melo (2006, s/p) chama de “locução em *off*” – ou mais precisamente voz *over* –, termo técnico que “designa a fala posta sobre as imagens, e não apenas as falas que estão fora do campo visual”.

Para Bernardet (1985), a locução em *off* representa algo como “a voz do saber”, um procedimento normalmente associado aos modelos mais tradicionais do documentário, “vistos às vezes como reacionários e ostensivamente manipuladores” (s/p). Essa “voz do saber” é contrastada ao termo cunhado por Bernardet como “voz do outro”, em que o procedimento narrativo não tem a mediação da voz *over* enquanto método explicativo da imagem que é apresentada. A “voz do outro” seria, no caso dos programas-aula, as falas exclusivas dos professores acadêmicos, sem as demais mediações ilustrativas realizadas, como vimos até o momento, pelas fotografias, vídeos antigos, animações gráficas, locações etc.

Contudo, as narrações, ora em voz feminina ora em voz masculina, que perpassam todos os programas-aula analisados ecoam a “voz do saber”, que, de acordo com nossa análise, realizaria a função imaginária de um suposto aluno, aquele que pergunta e tira dúvidas; ainda, a voz do professor como aquele que busca sintetizar os temas abordados a cada programa-aula.

Pode-se acreditar que este recurso narrativo seja válido e pertinente, pois auxilia os alunos / professores / espectadores a compreender, com uma pretensa facilidade, os temas já sintetizados. Porém, quando analisamos os programas-aula de maneira imanente, vemos o recurso da locução em *off* como elemento muito mais próximo da construção informativa sobre os temas tratados do que como uma narração, nos termos de Benjamin (1994, p. 204), que “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Temos, na locução em *off*, uma síntese dos temas apresentados, “a serviço da informação”, pois se realiza a fim de explicar aos alunos / professores / espectadores o que foi dito, limitando a reflexão e, conseqüentemente, a relação com a experiência formativa.

Esse recurso técnico contido nos programas-aula representa um aparato racional que combina “a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculabilidade e a segurança” (MARCUSE, 1979, p. 80). Resta, então, ao aluno / professor / espectador adaptar-se sem reservas, reforçando o que se chamou de

“mecânica da submissão”, em que não há espaço para a autonomia e a emancipação, ao contrário do que os defensores mais vorazes do EaD costumam afirmar e justificar.

A padronização do pensamento, calculado pela locução em *off*, representa um novo paradigma que equivale “a reduzir a formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, favoreçam um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas” (BARRETO, 2013, p.140).

A padronização, a ordenação e a condução do pensamento, calculadas pela locução em *off*, podem ser percebidas em diversos trechos dos programas-aula analisados. Em “Os caminhos do capitalismo no Brasil 1”, temos a expressão da locução em *off* enquanto sintetizadora do pensamento e, ao mesmo tempo, aquela que direciona o raciocínio ao apresentar uma questão pré-formulada:

Uma coisa se aprende logo ao conversar com o Flávio e outros pesquisadores: Capitalismo e industrialização andam juntos. Quer dizer: Falou em Capitalismo, falou em industrialização e falou em industrialização, falou em Revolução Industrial (2’28”); Aqui é a senzala. Onde moravam os 120 escravos que trabalhavam na lavoura de café. Sentamos com Flávio na frente da casa grande. Se o trabalho é escravo, a sociedade é capitalista? (4’48”); Recapitulando: a crise de 29 afeta a exportação de café e diminui a importação de bens de consumo. O que abre espaço para a indústria nacional crescer, com isso criam-se empregos: trabalho assalariado. A mão de obra excedente do campo vem para a cidade. O capitalismo estava se expandindo (16’44”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula “Os Clássicos da Sociologia: Karl Marx”, temos a locução em *off* agindo de modo ainda mais intensivo ao direcionar a reflexão com questões já pré-determinadas:

Que concepção de sociedade Marx descreveu a partir da observação do mundo capitalista? O que ele trouxe de novo especialmente para a sociologia? (58”); Primeira pergunta a ele: Que importância a obra de Marx tem para a sociologia? (2’08”); Por isso a análise de Marx, do capitalismo, vira uma análise da sociedade capitalista (9’48”); E o que Marx pensaria do mundo de hoje? (15’46”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula sobre o pensamento de Émilie Durkheim, a locução em *off* apresenta um questionamento ainda mais determinado, à espera de uma resposta pronta e completa, bem como sintetiza de modo ainda mais simplificado conceitos caros à teoria durkheimiana:

Qual é a importância de Durkheim para a sociologia? (48''); Para ver Águas de São Pedro pelos olhos de Durkheim é preciso buscar os fatos sociais (2'22''); Opa! O prof. Cohn já tinha dito isto. O fato social se impõe aos indivíduos, de acordo com Durkheim. Se usarmos a definição de Durkheim, as leis são fatos sociais. As leis impõe ações a cada um de nós: não roubar, não aceitar suborno, não passar no sinal vermelho. Quem não segue certas leis é posto para fora da sociedade (3'19''); Quer dizer: a lei funciona como um mecanismo para orientar as ações dos homens. Ah... então Durkheim via a escola como transmissora das orientações da sociedade, responsável pela formação do ser social, portanto para ele a educação também é um fato social" (10'21''); Émilie Durkheim viveu na França de 1858 a 1917. Ele assistiu à segunda Revolução Industrial e à consolidação do capitalismo na Europa. Foi essa sociedade que Durkheim pensou. A questão que a obra dele procurou responder é: que laços se formam entre os homens e que constitui a sociedade? Mas isso é uma outra história que fica para o nosso próximo encontro (16'50'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula sobre Max Weber, a locução em *off* continua a sintetizar conceitos de modo simplificado e a direcionar as reflexões, não apenas sobre as falas dos professores especialistas; além disso, também realiza uma comparação entre o pensamento de Weber e Durkheim, impedindo esse movimento por parte dos alunos / professores / telespectadores:

Agir para Weber é praticar ações sociais. A ação social de Weber é muito diferente do fato social de Durkheim, lembra-se? (1'53''); O fato social diz respeito ao coletivo. A ação social, como disse Gabriel Cohn é centrada no agente (2'28''); Assim como Marx e Durkheim, Weber também pensou na educação (11'59''); Existe uma sociedade ideal para Max Weber? (13'41''); Em resumo? (14'58'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Todos os recursos destacados que foram utilizados na construção dos programas-aula na tentativa de transposição dos conteúdos pedagógicos/acadêmicos para a linguagem audiovisual na realidade ajudam a reafirmar que, ao nos acostumarmos com a modalidade de ensino a distância e suas intervenções através dos aparatos audiovisuais, estamos, na realidade, fazendo coro ao déficit da capacidade de abstração resultante desta sociedade imagética de choques audiovisuais. Ou seja, não há maneira de ocorrer uma absorção produtiva dos conteúdos acadêmicos e pedagógicos através das imagens audiovisuais, pois esse recurso técnico impossibilita o estado de espírito necessário para que aconteça tal apropriação desejada.

Todo aprendizado, até mesmo o aprendizado das funções mais primitivas, exige, em princípio, atenção. O hábito nada mais é do que atenção compenetrada, mecanizada, ligada em redes neurais (TÜRCKE, 2010, p. 262).

Desse modo, questionamos a utilização dos programas-aula enquanto recurso formativo capaz de dar conta do processo formativo anunciado e desejado pela modalidade EaD, mesmo que seja semipresencial e realizada em parceria com uma das melhores universidades públicas do país.

### **3.3 OUTROS MATERIAIS E ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: MAIS DO MESMO?**

A relação do aluno / professor / espectador com os conteúdos propostos para as disciplinas que compõe os cursos oferecidos pela fundação UNIVESP se desenvolve, de acordo com Vogt (2009), através:

[...] do conjunto de atividades realizadas em ambiente virtual, dos programas-aula transmitidos pela Univesp-TV e do material didático especialmente preparado para o curso, todos eles oferecidos por meio de diferentes mídias, inclusive a impressa. [...] e também pela sua interação com material instrucional distribuído em formato eletrônico e convencional adequados ao público-alvo a que se destina (p. 22-23, grifo nosso).

Então, para além do conteúdo televisivo dos programas-aula, outros materiais e conteúdos foram desenvolvidos pelos professores-autores e materializados de modo impresso (Cadernos de Formação), mas também em formato digital através de DVD-ROM e dentro da plataforma AVA/Teleduc/Tidia-AE. Os conteúdos desses materiais são compostos pela Agenda semanal, textos, indicações bibliográficas e atividades.

Bem como nos programas-aula, os demais materiais produzidos para a disciplina Sociologia da Educação também foram analisados em sua particularidade e especificidade. Tais materiais também são parte da proposta formativa docente da UNESP / UNIVESP e, desse modo, contribuem para a análise e a compreensão das características da modalidade de ensino a distância.

O cronograma para a realização das atividades presenciais e virtuais contido na agenda semanal – disponível tanto em meio digital quanto impresso – exhibe a evidência da *linearidade* e da *instrucionalidade* no encadeamento dos temas e na orientação para o contato com os demais materiais desenvolvidos para a disciplina, assim como afirmou Vogt (2009) quando da exposição da proposta para a efetivação da Fundação UNIVESP, citada acima.

Demo (2012), apoiado nas reflexões de Hofstadter (2001), nos ajuda a definir o instrucionismo como:

[...] num primeiro momento, “linearizar” a aprendizagem no plano da mera lógica sequencial, tornando-a reprodutiva e mantendo o aprendiz na condição de objeto. Num segundo momento, o instrucionismo evita o saber pensar, ou seja, uma das bases mais flagrantes da autonomia, induzindo à subalternidade. Num terceiro momento, o instrucionismo recai na fórmula pronta, tão pronta que ao aluno basta copiar e produzir, como é, por exemplo, o caso dos vestibulares. Num quarto momento, o instrucionismo gera a quimera da solução simples de problemas simples, quando no mundo real as soluções, sendo complexas, não cabem em nenhuma solução reducionista. O instrucionismo, sobretudo, nega a condição de sujeito por parte do aluno, introduzindo o componente abjeto da imbecilização (DEMO, 2012, p. 80).

A linearidade e o caráter instrucional contido na disciplina Sociologia da Educação podem ser percebidos pela sequência padronizada em que os conteúdos são abordados e em como as atividades são conduzidas. De modo geral, a cada semana os alunos / professores / espectadores, tanto nos encontros presenciais como nos momentos a distância, foram conduzidos a realizar debates prévios sobre os temas propostos, a assistir aos programas-aula e, posteriormente, a realizar a leitura dos textos produzidos pela professora-autora, sempre levando em consideração o “auxílio” dos estudos dirigidos previamente determinados.

A fim de sintetizar ainda mais os conteúdos e as temáticas apresentados nos programas-aula e nos textos, os alunos / professores / espectadores eram instruídos a realizar pesquisas temáticas na Web (internet), que ora tiveram seu resultado discutido em sala, nos encontros presenciais, ora compartilhados através da plataforma digital, nos momentos virtuais.

Nesta breve descrição da sequência estabelecida para o desenvolvimento da disciplina é possível apresentar algumas reflexões sobre os aspectos de linearidade, instrucionalidade. Inclusive do aligeiramento intrínseco à proposta formativa em análise, além de percebermos, de modo claro, a premência das imagens em detrimento da formação conceitual através da reflexão autônoma e individual, proporcionada pela leitura e escrita.

Essas características, representativas de uma relação pedagógica autoritária, presente na agenda semanal da disciplina Sociologia da Educação são contraditórias ao “caráter complexo e não linear da aprendizagem humana” (EDELMAN; TONONI apud DEMO, 2012, p. 77). Ainda que baseada na mais alta tecnologia *high tech* disponível e que seja perceptível suas potencialidades, o que ocorre de mais concreto na modalidade de ensino a distância, seja ela semipresencial ou não, é sua propensão ao instrucionismo contido em suas plataformas, programas e cronogramas.

Esse encadeamento das atividades se caracteriza como um “veículo de transmissão de informação, montagem de esquemas de estudo, antecipação da matéria a ser levada em conta” (DEMO, 2012, p. 81). Não é, desse modo, um procedimento de aprendizagem orientado de modo suficiente no sentido da autonomia do aluno, pois esta se realiza quando o aluno pesquisa e elabora por si mesmo o raciocínio e assim pode manejar o conhecimento que neste processo constitui sua formação.

Analisando de maneira mais cuidadosa, também podemos lançar uma reflexão frente ao tempo destinado à realização da disciplina Sociologia da Educação, suas 75 horas em comparação com as 120 horas destinadas à mesma disciplina desenvolvida pela UNESP<sup>39</sup> na modalidade presencial.

Tal aspecto, a diferença de horas entre um curso a distância e um presencial, nos permite perceber a lógica da redução do tempo para a formação profissional. Essa redução temporal é representativa de uma sociedade em que o estado de inquietude, de excitação e de efervescência é geral.

Estes aspectos de flexibilidade de tempo e lugar, representativos do chamado “novo contexto socioeconômico-tecnológico”, são percebidos na estrutura linear, instrucional, programada e tutorial desenvolvida na formatação, planejamento e execução da disciplina Sociologia da Educação. Marco Silva (2012) nos ajuda a perceber tais relações intrínsecas quando vemos que:

[...] cada vez se produz mais informação *online* socialmente compartilhada, é cada vez maior o número de pessoas cujo trabalho é informar *online*, cada vez mais pessoas dependem da informação *online* para trabalhar e viver. A economia se assenta na informação *online*. As entidades financeiras, as bolsas, as empresas nacionais e multinacionais dependem dos novos sistemas de informação *online* e progridem, ou não, à medida que os vão absorvendo e desenvolvendo. A informação *online* penetra a sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica. A educação *online* ganha adesão nesse contexto, garantindo a aprendizagem na flexibilidade e na interatividade próprias da internet (SILVA, 2012, p. 11).

O cenário ilustrado pela citação, em que as demandas econômicas adentram todos os aspectos da vida social, tornou-se referência no desenvolvimento dos materiais produzidos para a modalidade EaD, pois através dos avanços tecnológicos e da utilização dos aparatos técnicos, como o computador, na realização das atividades que se dizem formativas, temos a

---

<sup>39</sup> O curso de referência é o desenvolvido pela UNESP de Araraquara e cuja estrutura curricular é a mesma desde 2007. Disponível em: <[http://master.fclar.unesp.br/Home/Graduacao//estrutura\\_ped.pdf](http://master.fclar.unesp.br/Home/Graduacao//estrutura_ped.pdf)>.

sobreposição do tempo acelerado em relação à depuração e à assimilação dos conteúdos e ideias possivelmente formativas. Contudo, Demo (2012) nos alerta que:

[...] as cadeias de sequências lineares de textos permitem navegar por eles, armazenar uma série de *links*, inventar quantos se quiser, embora não ultrapassem o que o computador é hoje: máquina de processamento e armazenamento de informação. Este tipo de “pressa”; que já atribui ao computador prerrogativas da inteligência humana, pode facilmente induzir ao instrucionismo, quando o usuário se contenta com reproduzir o que encontra na máquina ou no ciberespaço (DEMO, 2012, p. 83, grifo nosso).

Os mecanismos instrucionais de condução da reflexão podem ser percebidos a partir da análise dos textos produzidos “especialmente para a disciplina Sociologia da Educação do curso de Pedagogia oferecido pela UNESP através da UNIVESP-TV” (UNESP, 2010, p. 29).

A professora-autora Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis buscou tratar em seus textos dos temas: “O capitalismo no Brasil”; “Sociologia: o estudo da Sociedade” e “A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da Educação Escolar”. A leitura desses textos foi exigida como material “complementar” ao debate suscitado pelos programas-aula, os quais iniciavam e subsidiavam as discussões e representavam uma relação direta com os temas desenvolvidos nos textos criados pela professora-autora.

Evidente nos títulos, cada texto tratou de uma temática específica, interpretada e elaborada pela professora-autora. Como já dito, a disciplina não estimulou de modo sistemático o contato dos alunos / professores / espectadores com os livros, artigos, textos produzidos pelos pensadores estudados e discutidos na disciplina. Essa restrição continuou presente nos textos produzidos para a disciplina, nos quais lançou mão, de modo muito limitado, de poucas citações ou referências aos textos considerados cânones dos pensadores estudados da Sociologia e, até mesmo, dos debates sobre a expansão capitalista em nosso país<sup>40</sup>.

Sendo assim, podemos questionar o porquê dessa restrição de acesso aos textos produzidos pelos próprios autores estudados. Seria mera questão de tempo e aligeiramento dos estudos ou ação que representa a contenção do processo formativo em que o contato com os cânones é visto como secundário e superficial em uma proposta formativa que deva ser maximizada em sua eficiência?

---

<sup>40</sup> No texto “Sociologia: o estudo da Sociedade”, os alunos / professores / espectadores têm contato com apenas quatro trechos retirados dos livros de Karl Marx e Émilie Durkheim. Max Weber não é referenciado através de seus próprios textos, apenas através de comentadores.

Retomando brevemente os programas-aula, podemos considerar que houve uma tentativa de suprir tal ausência de referencial quando são apresentados os títulos e as capas dos livros escritos por Karl Marx, Émilie Durkheim e Max Weber<sup>41</sup>. Este recurso é evidenciado quando algumas pessoas, fazendo a função de alunos, aparecem “lendo” tais títulos. Podemos exemplificar tal recurso na descrição de alguns trechos. A fim de apresentar o livro *O Capital* de Karl Marx, temos a seguinte sequência descrita e posteriormente narrada em *off*:

Vemos a imagem de uma estante com livros de Karl Marx (*O Capital*). Uma mulher pega um desses livros, essa mulher é denominada como Bruna Pelegrinni. Ao pegar o livro de Marx ela senta em uma mesa e começa a folheá-lo. Esta sequência é narrada em voz feminina. Flávio contou o que todo mundo sabe! Esse critério para separar a sociedade é do alemão Karl Marx. Você vai ver mais adiante em seu curso, como as ideias dele foram importantes para entender as relações sociais (17'35'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula sobre Émilie Durkheim, por sua vez, temos a apresentação, na tela, de um de seus livros mais importantes:

Esse exemplo cotidiano de solidariedade entre os indivíduos é assunto do livro *Da divisão do trabalho social*, escrito por Durkheim em 1893. Nesse livro ele define os termos de solidariedade e anomia (14'56'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

No programa-aula sobre Max Weber, temos a apresentação de dois de seus principais livros:

Max Weber definiu a ação social em *Economia e Sociedade*, obra publicada dois anos depois da morte dele, em 1922. Aliás, Gabriel Cohn foi quem fez a revisão técnica dessa tradução (3'34''); Funcionamento interno do capitalismo. A obra de Weber que vai longe nessa ideia é a *Ética protestante e o espírito do capitalismo*. O professor Pierucci fez uma tradução comentada do livro escrito entre 1904 e 1905 (6'15'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Apesar de serem citados e mostrados nos programas-aula e de certa forma estarem presentes nos textos produzidos pela professora-autora, todos os livros mencionados, juntamente com os conceitos expressos, foram interpretados ora pela apresentação dos professores especialistas, ora pela professora-autora em seus textos. Em nenhum momento,

---

<sup>41</sup> Outros livros são mencionados ao longo dos programas, como: *O cativo da terra*, de José de Souza Martins; *São Paulo: vila, cidade e metrópole*, de Nestor Goulart Reis Filho; e *Matarazzo 100 anos*, de Jorge da Cunha



mesmo como bibliografia complementar, os alunos / professores / espectadores são direcionados ou mesmo orientados a terem o contato direto com as obras e conceitos desenvolvidos pelos próprios pensadores estudados.

Jamais os alunos / professores / espectadores tomam contato com a leitura de autores como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda, entre outros que pensaram de maneira sistemática a formação da sociedade e do capitalismo no Brasil; esses autores nem sequer são citados, seja nos textos escritos, seja nos programas-aula. Aspecto diverso vemos na bibliografia obrigatória e complementar do curso de Pedagogia presencial desenvolvido pela UNESP/FCLar, o qual mobiliza leituras como de Ricardo Antunes, Pierre Bourdieu, entre outros; além disso, ao estudar os autores considerados clássicos da Sociologia, temos a proposta de leitura de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, diferentemente da proposta da UNESP / UNIVESP, pela qual vemos que a prioridade é a síntese, o consumo rápido das temáticas estudadas, o acesso ligeiro sobre os assuntos tão caros à formação inicial.

Compreendemos o desenvolvimento de textos de apoio como válidos em caráter introdutório aos temas, ação que consideramos, até certa medida, ser a função dos programas-aula. Contudo, os textos de aprofundamento deveriam proporcionar o contato direto com os autores que pensaram a sociedade; a forma e o conteúdo que cada um mobilizou para argumentar suas ideias e análises, tornando possível pensar os conteúdos estudados de modo mais individualizado e reflexivo, como se propõe a desenvolver a disciplina em questão.

Como podemos verificar o contato com o material didático, pseudoformativo, é mediado pelo menos por três interpretações: i) a análise do professor-autor ao escrever os textos; ii) a apresentação feita pelos professores especialistas; iii) a própria mediação do programa-aula, enquanto uma plataforma audiovisual, em relação aos escritos e teses desenvolvidas pelos pensadores dos temas trabalhados.

Este encaminhamento linear, tutorial e instrucional dos processos de compreensão altera e interfere de modo significativo na construção autônoma do conceito, que nos é primordial para a compreensão dos aspectos de aprendizagem propostos nos processos formativos. Com isso, acreditamos ser pertinente desenvolver uma reflexão sobre a construção do conceito e observar como esta pode ser prejudicada e alterada. A reflexão e análise que realizamos apoiam-se em Türcke (2010) e suas interpretações sobre os estudos de Aristóteles e Nietzsche.

Segundo Türcke (2010, p. 282), a passagem das impressões abstratas sobre algo é transposta do mundo interno para o externo através de uma “materialidade refinada, que é o conceito”. A imagem mental que temos sobre algo é percebida inicialmente em suas “impressões visuais, auditivas, táteis, palatáveis ou olfativas”, ou seja, a coisa percebida “é ela própria desprendida dessas impressões físicas, ela é um tipo de imagem deduzida dessas impressões”. Então, para se chegar ao refinamento do conceito, cada indivíduo deduz de modo individual e particular seus conceitos, os quais não podem existir sem seu fundo imagético.

Contudo, toda a construção e formação interna do conceito através de suas abstrações particulares sofreram, na sociedade *high tech*, o que Türcke (2010) chamou de uma “abreviação técnica inaudita”. A partir do momento em que as imagens passaram a ser captadas e registradas através dos aparatos técnicos, tais como a fotografia, o cinema, a televisão, o computador e a internet, a formulação do conceito sofreu uma grande violência, que impactou o nosso sistema nervoso retirando deste a própria capacidade de abstração. Temos então a substituição das abstrações internas e reais pelas abstrações técnicas, às quais o sensorio humano acabou por se acomodar e adaptar:

[...] as imagens internas – que não são observadas, e que são, por assim dizer, impressionantemente fugazes; elas são sobrepostas e penetradas pelas imagens externas, observáveis, bem contornadas e chamativas – tornam-se finalmente, pálidas e débeis, tornam-se tão abstratas, que elas não mais conseguem conservar-se e necessitam das imagens internas como apoio. Então, as imagens externas formam as imagens internas. E os conceitos – o produto máximo da abstração, aquilo que é mais destituído de imagem no sistema nervoso – se transforma naquilo que mais necessita de imagens (TÜRCKE, 2010, p. 284).

Essa “abstração real de segundo grau” (TÜRCKE, 2010, p. 284) que o conceito acaba por representar significa uma inversão na construção do conceito enquanto dependente da imagem externa para ser percebido e compreendido. Os temas e os conceitos são apresentados aos alunos inicialmente via programas-aula (cujo recurso audiovisual prevalece) e posteriormente via leitura de textos produzidos (cujos autores não são os trabalhados na disciplina). Assim, reforçam uma construção conceitual prejudicada, lacunar, pois não são capazes de desenvolver os aspectos de abstração internos para a formulação dos conceitos e acabam por remetê-los às imagens externas, já programadas e pré-concebidas pelos programas-aula ou pelo texto já mediado.

O que resulta dessa abstração real de segundo grau é uma grande dificuldade na concentração de ações elementares como a leitura e a escrita, que não possuem de modo inicial seu correspondente audiovisual, apesar de terem seu caráter imagético. Trata-se de uma realidade *high tech*, na qual as “páginas se tornam ‘falantes’. Ou seja, se tornam pobres de texto e ricas em imagens” (TÜRCKE, 2010, p. 285). Os centros de formação, como as escolas e universidades, são excessivamente pressionados a apresentarem e se alinharem aos comandos de um “*layout*” e “*design*” atrativos para que se “suporte, em geral, o decifrar dos conceitos e das linhas escritas”. Desse modo, cada vez mais a utilização de recursos audiovisuais, tais como gráficos, vídeos, infográficos, são necessários para que auxiliem e “aliviem” a pressão para a realização de uma concentração e percepção que se tornaram ausentes. Nas palavras de Türcke (2010, p. 285):

O procedimento de leitura, não só o procedimento de folhear uma revista, como também o científico, assemelha-se ao “*zapping*”, que se tornou normal diante da tela. E os teóricos da mídia, tais como agentes de publicidade, vendem esse estado de emergência como uma nova virtude, como se fosse a libertação da servidão das sequências das letras, que seriam substituídas por uma literatura divertida e espontânea que produziria em vez de textos fixos, seus próprios textos de forma criativa.

Neste “estado de emergência” e de pressão por concentração, os demais materiais desenvolvidos para a disciplina Sociologia da Educação também apresentam substitutos na formulação dos conceitos de segundo grau. Tais substitutos são materializados nos estudos dirigidos, e que acompanham a leitura dos textos produzidos pela professora-autora, e, ainda, na concepção e apresentação do programa-aula “A contribuição da Sociologia de educação para a compreensão da educação escola”, em que temos a substituição do fundo imagético abstrato interno para o externo, uma vez que esse programa-aula é a reprodução audiovisual do texto de mesmo nome produzido para a disciplina.

Os estudos dirigidos, como o próprio nome já indica, são questões orientadoras elaboradas pela professora-autora que buscam “auxiliar” os alunos / professores / espectadores na leitura dos textos indicados, como podemos ver no trecho que segue:

Vamos, agora, refletir e fixar alguns conceitos. As questões apresentadas no “Estudo dirigido 1” têm como objetivos orientá-los na leitura e fornecer-lhes condição de ensino que facilite a compreensão do texto (UNESP, 2010, p. 69, grifo nosso).

Este recurso é representativo, mais uma vez, do caráter instrucional e tutorial que a modalidade representa e reforça. Podemos compreender essa atividade como um recurso que pode auxiliar e facilitar a leitura, contudo os textos possuem uma linguagem acessível, livre da exacerbada teoria ou da escrita rebuscada, sendo, portanto, textos que podem ser compreendidos de modo amplo, ainda mais por alunos que já são professores, uma vez que, como vimos, os conteúdos prescindem de referências diretas aos textos originais dos autores estudados. Então, qual a finalidade real deste direcionamento, que se evidencia no próprio nome? Reproduzimos algumas questões norteadoras presentes nos três “estudos dirigidos”:

Identifique, para cada uma das partes do texto, as principais ideias da autora, organizando-as por itens; Aponte a ideia principal da autora em cada uma das partes do texto e, depois, apresente-as na mesma sequência (Estudo Dirigido 1), o que é sociologia, qual a concepção de capitalismo de cada pensador, qual a metodologia de cada autor para o estudo da vida social no capitalismo e por fim qual a contribuição de cada autor para a educação (Estudo dirigido 2), Leia todo o texto; Releia a primeira parte “*A escola como instituição social*” e identifique, nessa primeira parte, as ideias que definem a escola como uma instituição social (Estudo dirigido 3) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Como já mencionado, o programa-aula “A contribuição da Sociologia de educação para a compreensão da educação escolar” (que apresenta 14’14”) foi produzido como uma “leitura visual” de trechos do texto desenvolvido pela professora-autora. O programa resume os principais temas “para a compreensão da escola como instituição social, isto é, para a função da escola em nossa sociedade” (UNESP, 2010, p. 76). Este recurso auxilia a “apaziguar” o que as linhas escritas insistem em exigir: concentração e atenção na construção dos conceitos.

Nesse sentido,

[...] a relação entre a imagem e a escrita fornece os indícios que comprovam o quanto a abstração mental impulsiona para a imagem externa, uma vez que lhe foi destruído seu fundo imagético e a salvação se encontra apenas no apoio de seu destruidor (TÜRCKE, 2010, p. 286).

Vemos, então, nesse programa-aula, um ator, cuja impressão é a de que está atrás de uma bancada de telejornal, cumprindo diversas funções, ora de narrador, apresentador, professor, ora de facilitador e mediador do conteúdo escrito no texto produzido para o programa-aula.

Logo ao ser iniciado, percebemos que esse tipo de “leitura acompanhada” de modo audiovisual já se realizou e é conhecida pelos alunos / professores / espectadores:

Olá você que está fazendo o curso de graduação em Pedagogia pela UNIVESP. Mais uma vez estamos juntos, desta vez para realizar a leitura do texto *A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar* da professora Marília Freitas Campos Tozoni-Reis (vídeo 5, 16”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010).

Em outros trechos, percebemos um esforço “teatral” em estabelecer um diálogo entre os alunos / professores / espectadores e o condutor da leitura do texto:

A sociologia da educação estuda as relações entre a educação, a escola e a sociedade. Parte do princípio de que o processo educativo é um processo de formação humana, como a autora afirma em seu texto, eu vou ler para vocês (34”), Bem, chegamos ao fim e espero que a leitura do texto que acabamos de fazer tenha ajudado você a entender melhor as relações entre a educação a escola e a sociedade como propõe a Sociologia da Educação. Como o próprio texto alertou não há escola neutra, assim como não há texto neutro, um e outro carregam intenção, defendem concepções de mundo, valores e esperamos que esta leitura tenha colaborado para deixar mais claro os pressupostos do texto da professora Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. Tchau! Espero você na próxima (13’36”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

A condução do ator durante a leitura do texto também direciona e sintetiza os conteúdos e lança algumas questões, que são prontamente “respondidas” através da leitura do texto, indicando mais uma vez uma estratégia de condução do pensamento do aluno / professor / espectador:

[...] Este é o ponto de partida para os estudos da Sociologia sobre Educação e por isso não custa nada frisar: para a Sociologia a educação é um longo processo que nos humaniza. Essa definição nos traz uma questão muito importante, afinal como podemos saber se um ser humano tornou-se humano? (1’06”), Se não como explicar a brutal privatização pela qual passou o sistema de ensino do país desde então? Os baixos salários, a precariedade da formação inicial dos professores, a burocratização do trabalho docente? Para a autora são provas incontestáveis da intenção de sucateamento da educação implantada pela política neoliberal, para quem tudo isso gera perdas irreparáveis de dinheiro e oportunidades de um verdadeiro trabalho de formação para a cidadania (10’24”) (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

E confirmando o caráter orientador e limitante do processo reflexivo, temos a parte final do programa-aula onde o “apresentador” sintetiza o pensamento da professora-autora

sobre os rumos da escola pública na atualidade, aspecto que evidencia a condução e limitação de possíveis outras conclusões que os alunos / professores / espectadores poderiam obter ao lerem o texto original, mas são tolhidos, diminuindo sua capacidade de abstração.

Ou seja, quase 100 anos depois a velha questão da escola pública *versus* a escola privada, que polarizou os debates no início do século XX, ainda permanece muito viva no século XXI, só que agora aparece revestida da questão da qualidade do ensino. A professora Marília Tozoni-Reis encaminha o encerramento do seu texto no sentido de mostrar que a escola pública ainda tem muitos desafios à vencer até que seja capaz de formar alunos não apenas para que assimilem as estruturas sociais existentes, mas também para que sejam capazes de transformá-las naquilo que apresentam de mais injusto, excludente e desigual (12'51'') (ACERVO DIGITAL UNESP, 2010, grifo nosso).

Evidenciamos, portanto, nestes materiais características instrucionais e de prejuízo na formulação de conceitos de primeira mão. Contudo, também podemos perceber que a estrutura de entrelaçamento dos programas-aula e textos é condizente com uma proposta de formação docente e a distância que prioriza a eficiência e a eficácia em curto tempo, para que o mercado de trabalho seja abastecido o quanto antes por profissionais que sejam técnicos. Isto é, por aqueles que já ouviram falar de Marx, Weber e Durkheim e sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, mas que por sua formação aligeirada e massificada não sabem transpor essa enxurrada de informação em mobilização conceitual para a reflexão dos próprios processos de dominação aos quais estão imersos e que constantemente reproduzem.

A pesquisa web também faz parte das atividades propostas na disciplina Sociologia da Educação. Durante a vigência da disciplina, três pesquisas web foram exigidas, contudo os encaminhamentos sempre foram preestabelecidos e orientados, como vemos no trecho reproduzido sobre o tema da desigualdade social:

Agora, vocês deverão fazer uma pesquisa, em sites da internet, sobre a desigualdade social no Brasil. Coletem dados variados sobre o tema como, por exemplo: IDH (Índice de Desenvolvimento Humano); índices de alfabetização; níveis de renda familiar; níveis de escolaridade e etc. Aproveitem as dimensões geográficas de nosso território e suas profundas diferenças para incrementar seus resultados. Sistematizem os dados em tabelas, gráficos ou quadros para facilitar sua visualização e postem seus arquivos em seus Portfólios Individuais, com o título D09 atividade 06. Entretanto, para que esses dados sejam confiáveis, é imprescindível que os sites pesquisados sejam da melhor qualidade. Assim, oferecemos algumas dicas importantes: Prefiram sites de instituições renomadas (MEC, Universidades Estaduais e Federais, revistas acadêmicas, Instituições

Governamentais, Institutos de Pesquisa – públicos e privados, Jornais de grande circulação etc.). Evitem *sites* que podem ter seus dados alterados pelos usuários. Evitem *sites* que tragam informações simplificadas sobre todos os assuntos. Cuidado com os *blogs*: antes de selecioná-los, faça uma pesquisa *online* para obter mais informações sobre o “autor” do *blog*: verifique se ele é um especialista no assunto, se está vinculado ao mundo acadêmico, pois essa é nossa principal referência para a formação de professores. Não se esqueçam de indicar os *sites* visitados nas referências de seu trabalho (UNESP, 2010, p. 70, grifo nosso).

As atividades de pesquisa foram propostas para serem realizadas exclusivamente via internet. Esse aspecto, limitante para a realização da pesquisa, é representativo de uma cosmovisão contemporânea de que os aparatos técnicos e seus prolongamentos, tal como a internet, são capazes de concentrar em si, de modo maquinal, todo o conhecimento já produzido, a fim de realizar a “libertação do pensamento humano de seus espartilhos autculpáveis” (TÜRCKE, 2008, p. 30).

Contudo, como já vimos, as associações do pensamento humano são vivas e espontâneas. De acordo com Türcke (2008), elas têm um grau de liberdade, cujo contexto e disposição não são fixados, como os aparatos técnicos, tais como o computador, a internet e as plataformas de EaD buscam realizar e determinar:

[...] quando as associações são tão fixadas e mecanizadas em códigos que regressam em um pressionar de uma tecla, isso equivale a matá-las. Associação fixada não é mais associação, e quem deseja arrancar dela o segredo do associar é sugado num regresso sem fim. A tentativa de captar a associação livre num *link* evoca a existência de uma armadura infindável de *links* posteriores, sem que nunca ocorra a captação (TÜRCKE, 2008, p. 31).

Temos, então, na atividade de pesquisa via web, um correspondente dessa tentativa de fixar as associações livres do pensamento através de um único aparato técnico. No infinito oceano de *links* existentes na internet os alunos / professores / espectadores devem captar um assunto determinado. Além da pesquisa, o resultado deve ser apresentado e sistematizado em “tabelas, gráficos ou quadros para facilitar sua visualização”, correspondendo a uma visão de mundo calculada e pautada em estatísticas que validam a pesquisa, legitimam os argumentos, sem dar-se conta de sua racionalidade técnica.

As exigências do modo como as pesquisas devem ser realizadas – “é imprescindível que os *sites* pesquisados sejam da melhor qualidade” – camuflam o que se percebe evidente quando se condiciona a pesquisa e a reflexão a *links* que se deixam combinar, que dependem das normas dos respectivos programas, de inúmeras conexões 0-1. Ou seja:

[...] o texto conectado permanece constantemente parcial e, apesar de todas as afirmações opostas, fechado. Apenas com a chave correta é que ele se deixa abrir. É preciso dominar seu *software* para fazê-lo expandir novos textos e associações e isso significa trabalho duro (TÜRCKE, 2008, p. 34).

Trabalho duro, pois mesmo confiando na autonomia dos alunos / professores / espectadores enquanto coautores do próprio conhecimento, criativos e capazes de potencializar os estudos através dos aparatos digitais e da condição flexível de tempo e lugar, “sua criatividade total consiste apenas na escolha de possibilidades, todas elas afirmadas de antemão” (TÜRCKE, 2008, p. 34).

A liberdade de escolha dos locais de pesquisa está condicionada a uma escolha prevista, todos os caminhos já são dados, são predeterminados, assim como a própria estrutura da plataforma digital AVA Tidia AE, a qual hospeda os textos, programas-aula, agenda e atividades programadas para a execução do “passo a passo formativo” que esta modalidade de ensino demanda:

[...] certamente trata-se de um reino de liberdade bem miserável, no qual um contemporâneo que clica o *mouse* e olha fixo para a tela dispõe, *ad libitum*, de todos os comandos e conexões já pré-determinados por um programa de computador, como se fosse um senhor que exercesse sua sabedoria sobre um prato pré-preparado (TÜRCKE, 2008, p. 35).

Pode-se argumentar que o salto constante de um *link* para outro durante a realização de uma pesquisa não signifique que o pensamento deixou de ser realizado, pois talvez o saltar brusco de um *link* para outro ocasione estímulos que acionem a busca por conceitos precisos, entretanto:

[...] escreve-se o termo de busca “Nietzsche” e obtêm-se mil títulos e milhares de *links* e referências cruzadas. Percorrê-los de fato significa perder-se. Não percorrê-los significa correr o risco de ignorar o mais importante diante dos próprios olhos. O olho do leitor encontra constantemente conceitos marcados chamando para outros textos que prometem uma leitura mais excitante do que se faz agora, e apenas o esforço de uma negação teimosa contra tais saltos de páginas permite que se esteja em condições de ler o texto em questão, de uma vez só, até o fim (TÜRCKE, 2010, p. 70).

Esse esforço, ao qual TÜRCKE (2010) se refere, é enorme, pois a profusão de informações que recebemos e que buscamos atinge patamares oceânicos. E, por conta disso, muitos que imaginam realizar pesquisas na internet “não vão além de acumular pedaços de



textos ou imagens, tendo como trabalho apenas navegar para coletar dados” (DEMO, 2012, p. 81). O conhecimento genuíno, conquistado pelo sujeito em sua apropriação autônoma e emancipada, não se realiza neste processo que continua a ser aligeirado, instrucional, tutorial, predeterminado.

A modalidade de ensino a distância, a qual a UNIVESP pertence, alcança o signo de *status* e é integrada socialmente à medida que ganha força e adeptos quando se associa ao chamado “progresso evidente” gerado pelo nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais. Contudo, esse “avanço” é acompanhado do retrocesso da consciência, pois “dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2010, p. 27).

Realiza-se, então, uma formação confusa e repleta de obscurantismo, pois através de uma tentativa de formação a distância, mediada por aparatos técnicos, não se obtém outra coisa senão um sucedâneo formativo, em que:

[...] o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...]. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 2010, p. 29).

Sendo assim, os programas-aula, os textos produzidos, os estudos dirigidos e as pesquisas via web são elementos de mediação do processo de ensino-aprendizagem que continua refém e, por que não dizer, reproduz dos mesmos encaminhamentos formativos presentes no Brasil desde o início do século XX.

A congregação falaciosa entre meios de comunicação, políticas econômicas e educacionais, todos convergindo em um projeto educativo supostamente democrático, emancipador e produtor de autonomia e cidadania, continua a produzir heteronomia, contudo agora através de mecanismos ainda mais complexos e que modificam a nossa percepção.

Desse modo, nosso intento é o de contribuir para a consciência relativa a esses abusos. Porém, ser consciente não significa aniquilá-lo, mas nos alerta para não decidirmos “à favor da tendência dominante, golpeando o que cai e se aproximando da liquidação da cultura” (ADORNO, 2010, p. 37). Contra a barbárie, nos fez ver Adorno, “a única possibilidade de

sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

## **PARA CONCLUIR: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS PREJUÍZOS EDUCACIONAIS**

Compreender as imbricações entre os meios de comunicação de massa e as políticas econômicas e educacionais não é tarefa fácil, bem como estudar e analisar de modo imanente tais intersecções e suas consequências formativas exige um exercício criterioso, ou ao menos uma empenhada tentativa de apresentar as relações de continuidade e permanência com os direcionamentos dos projetos de formação em nosso país.

Para além da descrição da modalidade de ensino a distância ao longo do tempo, da discussão sobre o conceito de formação (*Bildung*), do curso de Pedagogia da UNIVESP e dos materiais que compuseram a disciplina Sociologia da Educação da UNESP/UNIVESP, este trabalho buscou reforçar a compreensão de que “a verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

Necessidades produzidas que culminam na manutenção de uma sociedade cindida e dominada pela fragmentação, pois lançar mão dos meios mais bem acabados da indústria cultural, tais como os aparatos midiáticos e tecnológicos, como o rádio, a televisão, a internet e o computador, contribui para que o nosso sensorio e a nossa percepção continuem cada vez mais dependentes dos suportes que reforçam a ilusão da liberdade.

A sequência automatizada de operações padronizadas desbota os conteúdos por meio dos quais se almeja a formação. Os aparatos desenvolvidos pelas TIC, dentre eles as plataformas de ensino e os demais meios para o desenvolvimento do EaD, por sua vez, correspondem à obstrução de qualquer pensamento próprio, autônomo, na medida em que o produto consumido já prescreve as reações e “toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

Sendo assim, a pretensa transposição dos conteúdos pedagógicos e acadêmicos em materiais e recursos audiovisuais palatáveis à compreensão continua a falhar, pois paulatinamente reproduz o que busca superar. Na construção do conhecimento, continua a fazer coro à falta de capacidade de abstração individual sem aporte dos aparatos bem como reafirma a permanência e a complexificação de uma sociedade cada vez mais administrada, adaptada, integrada, na qual a semiformação permanece sendo sua expressão mais bem acabada, cujas relações de produção se “esmeram pela reprodução de relações humanas fragmentadas” (ZUIN, 2006, p. 947).

A Fundação UNIVESP, apesar de querer ser um projeto singular de EaD, não o é, realiza o oposto de sua intenção, pois ao afirmar ser uma plataforma de ensino que permite a realização desse processo em qualquer espaço, lugar e tempo acaba por reafirmar a ideologia de que é possível realizar a formação de todos através do acesso às TIC e ao EaD. Com isso, suprime um elemento fundamental para a realização da formação, o tempo: tempo para refletir, para pensar, ponderar e, posteriormente, chegar a alguma conclusão, mesmo que parcial. Na modalidade EaD, cujo tempo é mercadoria valiosa, são cada vez mais utilizadas as mediações que podem eliminar a “perda de tempo”, o esforço intelectual, vide toda a análise realizada no Capítulo 3, no qual expusemos os materiais e as atividades preconcebidas e determinadas que o aluno / professor / espectador realiza por si mesmo, e que em nenhum momento a reflexão individual é estimulada ou proposta.

Estar adaptado a esses mecanismos de formação que correspondem a uma demanda de mercado cujas formas de socialização estão permeadas e mediadas pela exploração de nossa percepção e do nosso tempo corresponde à identidade e à reciprocidade, em ponto de coesão social sem precedentes, que a sociabilidade do mercado interveio nos indivíduos, desgastando suas disposições e capacidades ao realizar, então, a mais premente integração aos aparatos e aos discursos sobre o “acesso e democratização do ensino superior via EaD”.

O desafio do EaD é o de “fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes” (ZUIN, 2006, p. 498), porém, por meio de uma análise equivocada e superficial, não se percebe que através da intensificação da formação via aparatos houve uma substituição da exploração física pela exploração do estado estético. E, desse modo:

[...] quanto menos a força muscular foi aplicada às máquinas colossais, quanto mais as pontas dos dedos e os movimentos oculares foram motora e refinadamente alinhavados a aparelhos microeletrônicos, mais se destaca para qual direção a transformação da exploração aponta: para a exploração da concentração (TÜRCKE, 2010, p. 274).

Todas as possibilidades permitidas pelos aparatos tecnológicos são também identificadas pela condição de sucedâneo. Noutras palavras: pela condição de pré-prazer duradouro, de uma satisfação que é continuamente ausente; assim como é ausente uma proposta formativa que se realize a distância. Não podemos confundir a superação de distâncias espaço-temporais e redução ou aceleração dos processos de comunicação com a “proximidade humana, no sentido de uma participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de experiências” (TÜRCKE, 2010, p. 290).

Os olhos e os dedos não podem se transformar no “exclusivo portão de entrada de uma torrente de impressões que não são válidas, caso dele se isolem” (TÜRCKE, 2010, p. 286). O corpo não pode tornar-se mero suporte material da presença através das mídias, senão “a presença corporal produz um feito pálido e apagado em comparação com a midiática” (TÜRCKE, 2010, p. 41-42).

De acordo com Zuin (2006), a *presentificação* realizada através dos aparatos se realiza por meio de sua “virtualização”, ou seja, através da possibilidade de instigar o desenvolvimento de um número cada vez maior de *representações* dos conteúdos transmitidos, os quais, ao invés de serem elaborados criticamente, são apenas absorvidos.

O corpo empalidecido pela frenética busca por ser percebido, em sua constante emissão por meio dos aparatos tecnológicos, encontra na modalidade a distância sua continuidade, pois acreditar ser possível realizar processos formativos concretos através desses aparatos:

[...] corresponde ao comportamento do prisioneiro que ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa. A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão (ADORNO, 1999, p. 80).

Podemos perceber que desde há muito tempo os encaminhamentos formativos no Brasil continuam a oferecer aos cidadãos os mesmos produtos falseados. A identificação, a adaptação e a integração via similares estratégias pensadas para a formação, desde o início do século XX com o rádio até a crença atual nos discursos de acesso ao ensino superior de qualidade através do EaD, possibilidade, em sua maioria, reservada às massas, corresponde à reprodução de uma sociedade semiformada, em que estar de acordo e reconciliar-se com o sistema representa continuar a obscurecer nossa visão de superação e de resistência aos sofisticados processos de dominação vigentes.

Com isso, não podemos deixar que o anseio legítimo pelo acesso ao ensino universitário seja instrumentalizado a ponto de estatísticas alentadoras turvarem os prejuízos decorrentes no processo formativo através do EaD, “a não ser que nos habituemos com o processo de fetichização e ‘decidamos’ referendar nossa servidão voluntária, uma vez que nos identificamos como recursos ao invés de lutarmos, na medida do possível, para nos tornar sujeitos, ou seja, interventores de nossas ações” (ZUIN, 2006, p. 952).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A televisão e os padrões da cultura de massa. In: **Cultura de Massa**. São Paulo: Cultrix, 1973.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

ANDRELO, Roseane. 2008. 292f. **Política Educacional e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o rádio na educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <[http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/roseane\\_andrelo.pdf](http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/roseane_andrelo.pdf)>. Acesso em: dez. 2012.

ANTONELLI, Clausia Mara. **Integralização das mídias: TV digital, ambiente virtual de aprendizagem e material impresso na construção de disciplinas para um curso de pedagogia a distância**. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado apresentada em Televisão Digital: Informação e Conhecimento), Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. Formação de professores a distância: políticas e práticas. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 137-152.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, UNICAMP, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (org.). **Educação a Distância. Desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 254-265.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e Imagens do Povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marcos (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Edições Loyola: São Paulo, 2012, p. 25-40.

BOLLE, Wille. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1998, p. 157.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de fevereiro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Dispõe da aprovação do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005.

CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira**. Momentos Decisivos, 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro Sore Azul; São Paulo: FAPESP, 2009.

COSTA, João Ribas. **Educação fundamental pelo rádio**: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada. São Paulo: Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 1956.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: dez. 2012.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marcos (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 77-90.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out.2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação**: rádio e TV no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

FENERICK, José Adriano. A ditadura, a indústria fonográfica e os independentes de São Paulo nos anos 70/80. **MÉTIS: história & cultura**, v. 3, n. 6, p. 155-178, jul./dez. 2004.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, n. 39, p. 93-105, fev. 2007.

FIORI, José Luiz; TAVARES, Maria da Conceição. **Poder e dinheiro**: uma concepção política da globalização. São Paulo: Vozes, 1998.

FRANCO, Renato Bueno. Censura, cultural e modernização no período militar: anos 70. In: **Itinerário político da educação cultural**: indústria da cultura e práticas de resistência após 1964. 2003. Tese (Livre docência). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOERGEN, Pedro. A Universidade e a Dialética do Esclarecimento. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 217-244.

IANNI, Octávio. A organização da cultura. In: IANNI, Octávio. **Ensaio de sociologia da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 212.

IPEA. **Rádio educativo no Brasil**: um estudo. Instituto de Planejamento econômico e Social, 1976.

MAIA, Ari Fernando. **Televisão e Barbárie**: um estudo sobre a Indústria Cultural Brasileira. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 73-104.



MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. Concepção Pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 148-162, ago. 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEC, Ministério da Cultura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12265:uab-universidade-aberta-do-brasil&catid=248:uab-universidade-aberta-dobrasil&Itemid=510](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:uab-universidade-aberta-do-brasil&catid=248:uab-universidade-aberta-dobrasil&Itemid=510)>. Acesso em: jun. 2009.

MELO, Luís Alberto Rocha. A voz do filme: os documentários de Joaquim Pedro. **Contracampo: Revista de Cinema**, n. 85, p. s/p, 2006. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/85/artavozdofilme.htm>>. Acesso em: abr. 2014.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 43-58.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v.b13, n.b21, p.b153-174, jan./jun. 2010.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. **ANPED**, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf>>. Acesso em: dez. 2012.

PIVA JUNIOR, Demerval, NETTO, Márcio L. Andrade, LOYOLLA, Waldomiro P. D. de C. **Processo de Produção de Materiais Didáticos: modelo adotado no Projeto UNIVESP**. São Paulo, 2011.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUfscar, 1998, p. 13-44.

RIBEIRO, José Augusto. **A Era Vargas: 1882-1950**. v. 1. Rio de Janeiro: Casa Jorge Editorial, 2001.

RINGER, Fritz K. **O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933**. São Paulo: EdUSP, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. O rádio e o cinema educativo. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 10-15, dez. 2002 / fev. 2003.

ROSE, Rosa Sala. **El misterioso caso alemán**: un intento de comprender Alemania a través de sus letras. Barcelona, Espanha: Alba editorial, 2007.

SALGADO, Álvaro. **A radiodifusão educativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SÃO PAULO, **Decreto 21.833 de 28 de dezembro de 1983**. Dispões sobre o Ciclo Básico. Diário Oficial de São Paulo. São Paulo, SP, 29 de dezembro de 1983.

\_\_\_\_\_. **O ante-projeto de proposta de criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP**. Secretaria do Ensino Superior. São Paulo, 2007, p. 1-23.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 53536, de 9 de outubro de 2008**. Institui o Programa Universidade Virtual de São Paulo – UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial de São Paulo. São Paulo, SP, 10 de outubro de 2008, secção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 14.836, de 20 de junho de 2012**. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e dá providências correlatas. Diário Oficial de São Paulo. São Paulo, SP, 21 de julho de 2012, seção 1, p. 1.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 112, p.191-198, dez. 2005.

TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**. São Paulo: Harbra, 1999.

TÜRCKE, Christoph. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Ensaio Frankfortianos**. São Paulo: Cortês, 2004, p. 31-73.

\_\_\_\_\_. Hipertexto. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ Alexandre Fernandez (org.). **A Indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Unicamp, 2010.

UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores educação cultura e desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PAULINO, Camilla Lobo. Educação a distância no ensino superior brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, UFSCar, v. 4, n. 1, p. 64-79, mai. 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 115-130.

VOGT, Carlos. **UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria do Ensino Superior, 2009.

\_\_\_\_\_. A UNIVESP e as tecnologias para a educação: conhecimento como bem público. **Revista Unicamp Ensino Superior**, Campinas, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-univesp-e-as-tecnologias-para-a-educacao-conhecimento-como-bem-publico>>. Acesso em: mar. 2012.

WEBER, José Fernandes. *Bildung* e Educação. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 31, p. 117-134, jun./dez. 2006.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 935-954, out. 2006.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MARTINS, Angela Maria; PINTO, Regina Pahim. Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 81-115, mar. 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Dewey e a Função Social da Educação. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../2025\\_994.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../2025_994.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Texto Escolhidos: Adorno e Horkheimer**. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 31-68.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina. A educação frente ao imperativo das novas tecnologias. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 1-22, ago. 2006.


PUCCI, Bruno. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias**. Piracicaba: UNIMEP, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.


SCLEMMER, Eliane. Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, p. 109-136, 2013.

**ANEXO A – Agendas semanais**

## Agenda da Primeira Semana – 30/09/2010 a 02/10/2010

**1ª Aula Presencial - 30/09/2010** 


- Atividade 01** - Ativar o conhecimento prévio sobre a Sociologia.
- Atividade 02** - Assistir ao Vídeo 1 - Os caminhos do capitalismo no Brasil 1.
- Atividade 03** - Discussão geral sobre as atividades 01 e 02.

**1º Período Virtual - 01 e 02/10/2010** 


- Atividade 04** - Leitura do texto "O capitalismo no Brasil".
- Atividade 05** - Estudo dirigido 1 sobre o texto "O capitalismo no Brasil".
- Atividade 06** - Pesquisa na Web sobre a desigualdade social no Brasil.

Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do *DVD-ROM*.


Atividades Avaliativas

 **ATIVIDADES DA PRIMEIRA SEMANA**


## Agenda Segunda semana – 04/10/2010 a 09/10/2010

**2ª Aula Presencial – 04/10/2010** 


- Atividade 07** – Discussão e trabalho em grupo sobre os resultados da Pesquisa da Atividade 06.
- Atividade 08** – Apresentação dos trabalhos em grupo (Atividade 07).

**2º Período Virtual – 05 e 06/10/2010** 

- Atividade 09** – Pesquisar textos na *Web* sobre desigualdade social no Brasil.
- Atividade 10** – Assistir ao Vídeo 2 - Clássicos da Sociologia: Karl Marx.
- Atividade 11** – Assistir ao Vídeo 3 - Clássicos da Sociologia: Émile Durkheim.

**3ª Aula Presencial – 07/10/2010** 

- Atividade 12** – Apresentação do tema "As diferentes sociologias".
- Atividade 13** – Assistir ao Vídeo 4 – Clássicos da Sociologia: Weber.
- Atividade 14** – Trabalho em grupo com o texto "Sociologia: o estudo da sociedade".


**3º Período Virtual – 08 e 09/10/2010** 

- Atividade 15** – Leitura completa e trabalho do texto "Sociologia: o estudo da sociedade".
- Atividade 16** – Pesquisa na *Web* sobre o pensamento de Marx, Émile Durkheim e Weber.


**Atenção:** Não deixem de levar seu caderno de formação na aula presencial do dia 07 de outubro de 2010. Vocês trabalharão com o texto "Sociologia: o estudo da sociedade".

Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela ferramenta correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.


Atividades Avaliativas


 **ATIVIDADES DA SEGUNDA SEMANA**


### Agenda Terceira Semana – 11/10/2010 a 16/10/2010

**4ª Aula Presencial – 11/10/2010** 


**Atividade 17** - Ampliando e aprofundando conhecimentos.  
**Atividade 18** - A explicação da vida social segundo Marx, Durkheim e Weber.

**4º Período Virtual – 12 e 13/10/2010** 

**Atividade 19** - Leitura e trabalho do texto "A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar". 


**5ª Aula Presencial – 14/10/2010** 

**Atividade 20** - Discussão sobre "A escola pública".  
**Atividade 21** - Assistir ao Vídeo 6 – Os caminhos do Capitalismo no Brasil 2.  
**Atividade 22** - Produção coletiva de um texto sobre a escola pública.


**5º Período Virtual – 15 e 16/10/2010** 

**Atividade 23** - Pesquisa na *Web* sobre contribuições de Marx, Durkheim e Weber na Educação.  
**Atividade 24** - Busca *online* de uma gravura simbólica.  
**Atividade 25** - Assistir ao Vídeo 7 – Ilha das Flores.  
 Entrem na ferramenta "Atividades" para ver os detalhes de cada uma das tarefas propostas.  
 Lembrem-se de que os materiais podem ser acessados também, por meio do *DVD-ROM*.


Atividades Avaliativas

 **ATIVIDADES DA TERCEIRA SEMANA**


### Agenda Quarta semana – 18/10/2010 a 23/10/2010

**6ª Aula Presencial – 18/10/2010 - período de revisão e recuperação** 


**Atividade 26** – Retomada geral da Disciplina.  
**Atividade 27** – Reapresentação do Vídeo 7 – Ilha das Flores.  
**Atividade 28** – Discussão geral sobre o vídeo "Ilha das Flores".

**6º Período Virtual - 19 e 20/10/2010** 

**Atividade 29** – Estudos de revisão.


**7ª Aula Presencial – 21/10/2010** 

**Atividade 30** – Prova Presencial.

**7º Período Virtual – 22 e 23/09/2010** 

**Atividade 31** – Reflexão no Diário de Bordo sobre Sociologia da Educação.  
**Atividade 32** – Compartilhando conteúdos construídos.  
 Qualquer problema, por favor, entrem em contato pela ferramenta correio ou, presencialmente, com seu Orientador de Disciplina.

Atividades Avaliativas

 **ATIVIDADES DA QUARTA SEMANA**

## **ANEXO B – Descrição com imagens de um programa-aula**



**Programa-aula 2: Clássicos da Sociologia – Karl Marx  
1” ao 40”**

UNIVESP



**Take 1** – Abertura do programa-aula

**Take 2** – Filme “Tempos Modernos”



**Take 3** – Carlitos na esteira da fábrica



**Take 4** – Fotos de Karl Marx



**Take 5** – Linha de montagem capitalista



**Take 6** – Carlitos submetido à máquina