



**PALOMA CRISTINE SANTOS DE SOUZA**

**O USO DAS TELAS MUDIÁTICAS NO CAPITALISMO  
CONTEMPORÂNEO: REPRODUÇÃO AMPLIADA DA  
EDUCAÇÃO BANCÁRIA E DA SEMIFORMAÇÃO**

**LAVRAS-MG**

**2021**

**PALOMA CRISTINE SANTOS DE SOUZA**

**O USO DAS TELAS MUDIÁTICAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO:  
REPRODUÇÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E DA SEMIFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Docentes, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo (a) próprio (a) autor(a).**

Souza, Paloma Cristine.

O Uso das Telas Midiáticas no Capitalismo Contemporâneo  
: reprodução ampliada da educação bancária e da semiformação. /  
Paloma Cristine Souza. - 2021.

86 p.

Orientador(a): Luciana Azevedo Rodrigues.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Educação à Distância. 2. Educação Bancária. 3.  
Semiformação. I. Rodrigues, Luciana Azevedo. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

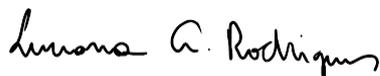
**PALOMA CRISTINE SANTOS DE SOUZA**

**O USO DAS TELAS MUDIÁTICAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO:  
REPRODUÇÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E DA SEMIFORMAÇÃO**

**THE USE OF MEDIA SCREENS IN CONTEMPORARY CAPITALISM:  
EXPANDED REPRODUCTION OF BANKING EDUCATION AND SEMI-FORMING**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Docentes, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021  
Dr. Márcio Norberto Farias – UFLA  
Dr. Bruno Pucci – UNIMEP  
Dra. Luciana Azevedo Rodrigues - UFLA



Prof. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2021**

## AGRADECIMENTOS

À querida Professora **Luciana Rodrigues**, pelo afinho com que se dedicou ao nosso trabalho e por tudo que me ensinou durante o processo.

Aos Professores **Bruno Pucci**, e **Márcio Norberto Faria** pela participação na banca, pelas orientações e contribuições incomensuráveis.

Às companheiras de pesquisa, **Juliana Lopes Kaloczi** e **Ana Paula Rossi**, que estiveram de braços estendidos para mim durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu querido amigo **Hélvio Hugo Rômolo**, que me ajudou a estudar para o ingresso no programa e sempre acreditou no meu potencial.

## RESUMO

O presente trabalho problematiza como o uso das telas midiáticas no contexto do capitalismo contemporâneo tem reproduzido uma forma ampliada daquilo que Paulo Freire (1978) denominou de Educação Bancária, para tal, recupera conceitos freirianos, como conscientização, autonomia, dialogicidade, e Ser Mais, discutindo-os em diálogo com o pensamento de Adorno, Horkheimer e C. Türcke, autores da chamada TCS, especialmente em articulação com os conceitos de Indústria Cultural e Semiformação, que oferecem suporte epistemológico para que as telas midiáticas sejam abordadas como amplificadoras de Educação Bancária para além do espaço escolar. Este estudo aponta que o uso massivo das telas eletrônicas, no contexto do capitalismo contemporâneo, tem conduzido os indivíduos ao afastamento das relações dialógicas, que segundo Freire promovem o Ser Mais, a descoberta de suas próprias potencialidades e singularidades. Em vez disso, as subjetividades têm sido reafirmadas isoladamente, promovendo a Sensação de Ser Mais (SSM) de autossuficiência, impossibilitando a consciência de si como oprimido e a existência de mecanismos opressores, o que produz modificações na subjetividade e dificulta o processo de conscientização de si e dos processos de opressão para a prática de uma Educação Libertadora.

**Palavras-chave:** Educação Bancária. Dialogicidade. Semiformação. Telas Eletrônicas.

## ABSTRACT

The present paper problematizes how the use of digital display screens in the context of contemporary capitalism has reproduced an expanded form of what Paulo Freire (1978) called Banking Education, in order to do this, it mentions Freirean concepts, such as awareness, autonomy, dialogicity, and Ser Mais, discussing them in dialogue with the thinking of Adorno, Horkheimer and C. Türcke, authors of the so-called TICs, especially in conjunction with the concepts of Cultural Industry, Semi-forming, La Società Eccitata that offer epistemological support for digital display screens to be approached as Banking Education amplifiers beyond the school space. This study points out that the massive use of digital display screens, in the context of contemporary capitalism, has led individuals to move away from dialogical relations, which according to Freire promotes Ser Mais, the discovery of their own potential and singularities. Instead, subjectivities have been reaffirmed in isolation, promoting the *Sensação de Ser Mais* (SSM) of self-sufficiency, making it impossible to be aware of oneself as oppressed and the existence of oppressive mechanisms, which produces changes in subjectivity and hinders the process of raising awareness of themselves and of the processes of oppression for the practice of a Liberating Education.

**Keywords:** Banking Education. Dialogicity. Semi-formation. Digital Display Screens.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. O USO DAS TELAS MUDIÁTICAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: REPRODUÇÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E DA SEMIFORMAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Os grandes arquivados são os homens.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Uma nova configuração .....</b>	<b>28</b>
<b>3. UMA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Da vivência, a inquietação .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Educação a distância: contexto .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 EaD, a pseudo-autonomia e transfiguração da imagem do professor .....</b>	<b>44</b>
<b>3.4 A EaD como mecanismo de democratização do ensino?.....</b>	<b>47</b>
<b>3.5 A EaD e a Educação Bancária.....</b>	<b>48</b>
<b>3.6 Diálogo: “O reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro” .....</b>	<b>50</b>
<b>3.7 Diálogo e EaD: a ausência do lugar de encontro .....</b>	<b>53</b>
<b>3.8 A racionalidade da dominação: uma crítica da EaD à luz da Indústria Cultural .....</b>	<b>55</b>
<b>4 “O QUE É UMA AUTONOMIA QUE NÃO SE COMANDA?” .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Sociedade e comunicação de massa.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 A iniquidade da técnica e o conhecimento como meio de dominação .....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 O tempo é tudo, o homem não é nada? .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 A racionalidade da técnica sobre a educação: a semiformação .....</b>	<b>71</b>
<b>4.5 A racionalidade da técnica sobre a educação: a distração concentrada .....</b>	<b>75</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“A sociedade moderna se ara como nenhuma sociedade anterior”. Christoph Türcke (2010) usou essa frase para discutir o processo de desmantelamento das relações de trabalho, relações interpessoais, hábitos, rituais e crenças, formas de pensamento e percepção, tudo o que parecia-nos natural. Estas transformações às quais tentamos nos adaptar são resultados da ascensão e império das telas eletrônicas e digitais a partir de meados do século XX e são percebidas na relação entre indivíduo e indivíduo, mostrando o afastamento que estes mecanismos criam entre os seres humanos enquanto os oferece a possibilidade de uma conexão ininterrupta - e na relação entre indivíduo e sociedade, vendendo informações à preço de conhecimento e estabelecendo um estado de heteronomia velada. No bojo desse processo de desmantelamento está a formação escolar e docente. O processo de mercantilização da educação, valendo-se do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, vem impondo novas configurações à relação professor-aluno trazendo, além de um mercado de informações, um espaço diferente de sociabilidade e provocando mudanças na produção e reprodução do conhecimento.

Às TICs foi dado estrondoso protagonismo tanto no âmbito educacional como em todos os âmbitos da vida do indivíduo na sociedade contemporânea. Desde necessidades básicas como alimentação, até relacionamentos amorosos e lazer, tudo tem sido mediado pelas TICs. O uso destas tecnologias, aplicado ou não à educação, têm como seu salvo-conduto a economia de tempo. Segundo Christoph Türcke (2010), elas possuem um filtro midiático que elimina gradualmente tudo o que se desvia do objetivo coletivo, seleciona o que serve a tal situação e reduz drasticamente os processos de formação de decisão para os quais normalmente seria necessário uma gama de pesquisas. Este processo de redução é encarado como facilitação, como um salto técnico, uma vitória sobre a natureza e sobre aqueles que ainda têm de seguir os caminhos morosos de antigamente. Mas, a questão é que ainda de acordo com Türcke, espaço e tempo não podem ser superados. Esta superação de distâncias espaço-temporais, esta aceleração dos processos de comunicação - nada disso pode ser confundido com “proximidade humana”, pois que, esta só pode ser construída ao longo de convívio e troca de experiências. A proximidade humana requer urgentemente o que as TICs desejam economizar ao máximo: o tempo (Türcke, 2010, p. 290).

Toda comunicação realizada por meios técnicos, da carta até a internet, tem caráter secundário, se originou como recurso para a superação da ausência e do isolamento; e o cultivo de tais expedientes, para as mais detalhadas formas

de arte e de expressão, só logra êxito se partilha algo da privação da qual ela nasceu. Uma comunicação secundária, que se isola totalmente da primária, e que se relaciona com um outro ser vivo exclusivamente por meio do correio ou de canais técnicos, realiza o estado de coisas da tortura do isolamento. Uma teoria de mídia que considera a forma de comunicação primária como antiquada e a secundária como uma muito excitante forma de trânsito futuro, serra o galho da árvore no qual toda comunicação secundária se apoia e o único pelo qual pode permanecer suportável. Isso é algo tão original quanto a proposta de se desabituar de comer, porque viver de brisa é muito mais excitante (TÜRCKE, 2010, p. 291).

Na educação veremos que “o lado mais perverso da mercantilização da educação está seguramente nos cursos massivos a distância” (Leher, 2019) e por isso, parte considerável deste trabalho tratar-se-á de uma crítica à modalidade EaD que se disseminou desenfreadamente no Brasil a partir do final do século XX. A modalidade compreende metodologias que usam ferramentas síncronas, onde professores e alunos estão conectados no mesmo instante e no mesmo ambiente virtual, permitindo a interação entre todas as partes - e o modelo assíncrono, que usa ferramentas desconectadas do real ou atual, não permitindo nenhuma relação entre alunos e professores. Ressaltamos que a crítica a que este trabalho se objetiva, não pretende sugerir a erradicação da EaD, mas defender sua insuficiência enquanto processo educativo e limita-se *apenas* ao modelo assíncrono de educação a distância.

As tecnologias de informação e comunicação hoje são usadas para oferta de cursos técnicos, especializantes, de graduação e pós-graduação a distância. No modelo assíncrono de EaD os alunos podem assistir às aulas de onde estiverem e terão acesso a apostilas e livros como aporte teórico, poderão também fazer perguntas por telefone durante a gravação das aulas e após, discutir o assunto nos fóruns de comunicação disponibilizados pelas instituições na plataforma digital. Seria realmente uma oferta imperdível se o preço a ser pago por tudo isso não fosse a perda da subjetividade, a privação da autonomia, do diálogo e da construção de um pensamento crítico. O aluno que optar por tal modalidade terá que abrir mão do acesso a uma formação de qualidade que não se assemelhe a um treinamento para o mercado de trabalho.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2019), 61% dos alunos de licenciatura do país estudam a distância. É provável que esse número esteja crescendo no presente cenário de pandemia. Este é um dado extremamente preocupante, visto que, a prometida flexibilidade e o aligeiramento dos cursos de formação docente EaD tem transformado as licenciaturas em um treinamento rápido e barato, descomprometido com a qualidade de ensino. Um anúncio de uma

IES privada e de modalidade exclusivamente EaD, em 2017 dizia “*Chegou o curso de Formação Pedagógica. Torne-se professor e aumente sua renda!*”. Ou seja, trata-se da venda de cursos para formação de professores que usa como chamariz a possibilidade de complementação da renda. Além do inegável caráter econômico da educação a distância, o cartaz também retrata como a profissão é mal remunerada no país, sendo assumida como um “bico”.

É preciso esclarecer que o presente trabalho se iniciou antes da pandemia do novo Coronavírus (03/2020) e, embora não propositalmente, acabou se colocando de forma ainda mais necessária nas discussões sobre educação em pauta no momento. Desde o início do confinamento as pessoas passaram a utilizar cada vez mais as TIC’s para diversos fins, desde se comunicar com amigos e parentes até estudar e trabalhar. A *Akamai*, plataforma de armazenamento em nuvem responsável por 30% do tráfego online mundial, registrou em abril de 2020 um aumento de 112% no uso de rede no Brasil, em relação ao mesmo período do ano anterior. Até mesmo a audiência dos programas de rádio online aumentou 15% neste período de crise sanitária, as pessoas têm procurado canais de rádio para se distraírem e para se informarem sobre a situação. A maioria das instituições de ensino tentou sanar o problema instituindo uma modalidade de aulas remotas, os professores tiveram que adaptar seus conteúdos para aulas online. Certamente que a medida, tomada às pressas e sem precedentes, encontrou entraves e desafios e não nos cabe aqui nos precipitar julgando se o método foi prejudicial ou eficaz, apenas desejamos contextualizar a discussão e chamar atenção para o crescimento do uso das TIC’s e suas consequências.

O problema que impulsiona a presente pesquisa gira em torno do aumento expressivo do uso das tecnologias de informação e comunicação e sua inserção no trabalho, nos relacionamentos, no cotidiano dos indivíduos – o que tem transformado as formas de interação, concentração e aprendizado, além de estar reconfigurando também as práticas pedagógicas, a forma de ensinar e aprender. Precisamos analisar até que ponto esta transformação é positiva. Apresentaremos como elemento-chave desta discussão algumas considerações de autores da Teoria Crítica da Sociedade e intérpretes na tentativa de elucidar as influências das TICs na vida do sujeito contemporâneo, nos âmbitos pessoal, social e educacional.

Especificamente objetivamos contribuir para uma discussão sobre a difusão da Educação Bancária em ambientes educativos e não educativos, através do uso massivo das tecnologias de informação e comunicação, assim como incitar a reflexão acerca das incidências inegáveis do conceito freiriano de Educação Bancária e do conceito adorniano de

Semiformação nas práticas educativas da Educação a Distância, em modelo assíncrono. Há que se considerar que os dois conceitos chave desta pesquisa, Educação Bancária e Semiformação, foram criados respectivamente por Freire e Adorno em épocas e contextos muito próximos.

Theodor Adorno presenciou toda reconfiguração da sociedade pós segunda guerra mundial na Alemanha, a normalidade forçada, a sensação de que a sociedade tentava enterrar o passado latente foi o que o impulsionou a escrever sobre o que, no homem, devia ser combatido, pelo bem do futuro da humanidade. Adorno estabelece para si a tarefa moral de elaborar o passado, de falar sobre a frieza, sobre a objetificação do homem, sobre a personalidade autoritária e colocar-se contra a amenização do horror, o negacionismo. “O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam” (2003, p.29). Adorno, então, publica pela primeira vez o ensaio *Teoria da Semiformação*, em 1959. Seu intuito é alertar os educadores “em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social” (2003, p. 169). É seguindo esta linha de pensamento que Adorno nos apresenta o conceito de *semiformação*, que segundo ele é a base social de uma estrutura de dominação. O conceito de semiformação abarca o travamento da experiência, a uniformização da sociedade administrada e a negação do que é diferente, a primazia do resultado isolado em detrimento do processo. Adorno nos propõe a educação como meio para não repetirmos a barbárie.

Paulo Freire foi preso e exilado do país em 1964, acusado de subverter os menos favorecidos e doutrina-los sob a vertente marxista. Em sua fuga vai inicialmente para Bolívia, depois para Santiago, no Chile, onde fica por cinco anos, até ser convidado para lecionar em Harvard, nos EUA, quando passa a residir em Cambridge, Massachussetts, por cerca de dez meses. É neste período que ele escreve o que vem a ser sua obra mais renomada: *Pedagogia do Oprimido*, publicada pela primeira vez em 1968. Um produto de observações feitas nos cinco anos de exílio, somadas às experiências nos vários setores educativos nos quais trabalhou no Brasil.

Indignado com situação que presenciava, Freire se debruça especialmente sobre as relações de classe, propondo a conscientização como ponte para superação da condição de oprimido. O processo de conscientização, por sua vez, seria construído através de uma educação inclusiva, que respeitasse a realidade experiencial de cada aluno, uma educação baseada no

diálogo, na práxis, na palavração. É neste momento que o Professor cria o termo Educação Bancária, para conceituar a prática educativa que relega o aluno à condição de mero ouvinte, que não propõe diálogo e reflexão, que não constrói pensamento crítico.

Os dois termos – Educação Bancária e Semiformação - são constructos de experiências diferentes de repressão de pensamento e ação, são produtos da observação e da inquietação de dois autores que testemunharam os malefícios da barbárie, do autoritarismo e que decidiram construir as bases para uma revolução que se dá especialmente pela educação. No decorrer da leitura tratamos das especificidades de cada termo, sempre tentando evidenciar sua nocividade e estimular a busca por práticas educativas libertadoras, que possam nos remeter à formação tal qual Adorno (2010, p. 13) nos apresenta, “aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria experiência”.

A pesquisa que se apresenta é qualitativa, uma vez que considera a existência de um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Portanto, o presente não conta com uso de métodos e técnicas estatísticas. A fonte para tal são as relações sociais e a pesquisadora é o instrumento-chave. Os dados são analisados indutivamente e o foco principal de abordagem é o próprio processo de pesquisa e seu significado.

Foi construído através de análise bibliográfica, elaborada a partir de livros e artigos já publicados e objetiva ser exploratória - já que, proporciona maior familiaridade com o problema apresentado, explicitando-o e construindo hipóteses - e explicativa, pois, pretende identificar os fatores que determinam fenômenos e situações apresentadas, aprofundando o conhecimento acerca da realidade, da razão, do porquê.

Tem como principais autores: o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire; os frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer; críticos como Christoph Türcke, Pierre Dardot e Christian Laval. E conta também com considerações de Professores e Pesquisadores, que trataram de temas relevantes para a problemática abordada aqui, como Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci e Roberto Leher.

O trabalho se dividirá em três momentos: o primeiro momento contribui para a discussão da configuração atualizada daquilo que Paulo Freire (1978) denominou de Educação Bancária, ou seja, analisa o processo de difusão do conceito causado pela ascensão das telas midiáticas, que no lugar de promover a superação desta prática, a atualiza e expande para além dos ambientes educativos. Perpassaremos conceitos como conscientização, autonomia,

humanização, dialogicidade, busca por Ser Mais e educação problematizadora - na perspectiva de Freire.

O segundo momento evidencia aspectos do conceito freiriano de Educação Bancária nas práticas educativas do modelo *assíncrono* de educação a distância no ato vazio de fazer comunicados, na narração desprovida de sentido de vida transmitida pela tela, no depósito ou doação do saber através de vídeos e apostilas, na dicotomia entre o conteúdo e a experiência real do educando, no questionamento que não se faz, na privação da reflexão, da criatividade e do desenvolvimento da autonomia e ainda na descaracterização do Professor. A crítica baseia-se no meu próprio relato crítico como ex-aluna de um curso de Licenciatura do modelo assíncrono de EaD. Minha experiência, apresentada aqui na forma de um testemunho, foi iluminada pelo estudo das obras de Paulo Freire, que me permitiu visualizar os elementos para compreender as contradições da EaD e dar vida a esta denúncia.

Num terceiro momento a discussão se detém na relação entre os seres humanos após a massiva interferência de redes sociais virtuais e de tantos aparatos tecnológicos que têm substituído a aproximação, o contato vis-à-vis, o diálogo e a troca de experiências. Ou seja, trataremos da relação do homem com a técnica não apenas no âmbito educacional, mas social: os caminhos da comunicação desde a escrita até a comunicação de massa, a instrumentalidade da técnica e sua nocividade para formação cultural. Para tal, retomaremos conceitos fundamentais da Teoria Crítica como Indústria Cultural e Semiformação, assim como a deturpação do conceito de esclarecimento e seu uso como instrumento de dominação dos indivíduos.

O uso das telas midiáticas como ferramenta principal de comunicação precisa ser problematizado, pois, se o distanciamos da esfera econômica vemos que o que sobra desta relação tem se mostrado prejudicial para a educação. Coloca em crise as instituições de ensino, o lugar e a autoridade do professor, uma vez que, o alunado está “cheio” de informações fragmentadas que, legítimas ou não, interferem no processo de formação do conhecimento, não deixando espaço para o diálogo. A preocupação é que o conhecimento transformado em mercadoria e oferecido como informação não acrescenta ao indivíduo, o engana. O conhecimento que o modelo assíncrono de EaD *vende* não pode ser devidamente apropriado e utilizado para laboração da vida. A formação que se constitui da “entrega” de informações asfíxiadas, fragmentadas, que se impõem sem assimilação com a vida do indivíduo, com sua comunidade e sociedade - converte-se no objeto de sua crítica, a semiformação.

Estes aparatos tecnológicos são fáceis de serem inseridos na vida dos indivíduos em todos os âmbitos, tanto no trabalho quanto no tempo livre. Pode intermediar todo tipo de relação, pessoal ou profissional. Estes veículos são ferramentas primordiais para o sorrateiro exercício do sistema chamado por Adorno e Horkheimer na década de 40 de Indústria Cultural. “La industria cultural insinúa placer, diversión, libertad y autodeterminación cultural; pero, de hecho, expande al tiempo libre los principios de producción y distribución propios de la forma de la mercancía” (Schweppenhauser, 2011 p. 341). E sua intencionalidade, segundo Adorno em seu Resumo sobre a Indústria Cultural (1963), é a adaptação das massas. Na passagem abaixo ele nos fala sobre o mass-media, palavra que a Indústria Cultural criou para si mesma e que lhe imprime um ar de inocência.

Aqui não se trata em primeiro lugar das massas, nem das técnicas de comunicação enquanto tais, mas do espírito que estas técnicas insuflam, a voz de seus senhores. A indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela excluído. As massas não são o critério em que se inspira a indústria cultural, mas antes a sua ideologia, dado que esta só poderia existir, prescindindo da adaptação das massas (ADORNO, 1963, p.2).

Além da massificação dos indivíduos e da transformação da cultura em bens de consumo, a Indústria Cultural ainda exclui tudo o que poderia desmascarar seu potencial destrutivo. Há que se atentar, também, para o fato de que o uso abusivo das telas eletrônicas, TV's, celulares, notebooks e tablets - causa desequilíbrios cognitivos ao potencializar os transtornos de atenção, transtornos de ansiedade e problemas com a linguagem, o que afeta diretamente a aprendizagem, como veremos mais detalhadamente no último tópico deste trabalho.

Não há neutralidade na técnica, não podemos ignorar sua dimensão econômica, sua relação com o crescimento das forças produtivas, com a divisão do trabalho e a conseqüente divisão de classes, não podemos ignorar seu uso como instrumento da Indústria Cultural. Não podemos ignorar que a enxurrada de informações recebidas a cada segundo nas telas se coloca como ameaça constante à capacidade cognitiva dos indivíduos, trazendo fatos abreviados e acompanhados de explicação - além da ameaça aos vínculos e ao diálogo. Estar conectado às redes virtuais continuamente massifica os seres humanos, tira-lhes as especificidades e transforma-os em seres genéricos, nas palavras de Adorno (1995, p. 20). Faz com que o

indivíduo priorize a aparência em detrimento da realidade. A primazia do ser visto, o abandono do cuidado de si.

## **2. O USO DAS TELAS MIDIÁTICAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: REPRODUÇÃO AMPLIADA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E DA SEMIFORMAÇÃO**

*“A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e reconhecimento de si” (FREIRE, 1987, p.10).*

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire nos propõe uma crítica das relações entre professor, aluno e sociedade, apresentando-nos a dualidade opressor e oprimido, criada por uma sociedade dominada por interesses de classes e nações dominantes. “É que, se os homens são estes seres da busca, e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 1987, p. 35). A vocação ontológica do homem constitui a vontade de potencializar-se como indivíduo, a busca por “Ser Mais”. Freire pretende que a educação dirija-se diretamente aos homens que têm sua humanidade reprimida, sua vocação ontológica e histórica negada pela violência dos opressores. A *Pedagogia do Oprimido* foi publicada pela primeira vez em 1968 para dar continuidade à construção de concepções iniciadas em um trabalho anterior do autor, *Educação como prática da liberdade*. Paulo Freire (1921-1997) foi o mais notável educador brasileiro, reconhecido mundialmente, principalmente pelo método, que leva seu nome, de alfabetização de adultos. Com propostas pedagógicas assumidamente políticas, seu maior objetivo era a conscientização do aluno; o compromisso com o reconhecimento de si, que leva-o à emancipação. A preocupação é contribuir de forma significativa para a autodescoberta do potencial emancipador do indivíduo oprimido, assim como em seu processo de reconhecimento, libertação e humanização.

A palavra conscientização não é de autoria de Paulo Freire, embora tenha sido tratada com extremo zelo, em seus trabalhos, onde o processo de conscientização nos é apresentado como re-conhecimento de si, tendo como consequência a humanização e libertação do indivíduo. Para o autor a conscientização só pode existir na práxis humana, ou seja, na ação do homem e na sua reflexão sobre o mundo. A conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, por isso implica que “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como

objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p.15).

Mas há uma ferramenta criada histórica e socialmente, cujo aspecto destruidor é escondido atrás de muitas cores e brilho, que impede que o homem assuma sua posição de sujeito na sociedade: a Indústria Cultural. Segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento* (1995), essa é a principal ferramenta do sistema para massificar a sociedade e criar, na sociedade massificada, uma unidade coletiva. Ao reduzir a bem material toda cultura e educação, a Indústria Cultural atinge sua única meta, o funcionamento do mercado, e com ajuda dos mecanismos de informação/comunicação ajusta-o à mentalidade dos indivíduos, meros consumidores. Seu único objetivo é a adaptação das massas, e para alcançá-lo, exclui tudo o que poderia transformar a mentalidade do indivíduo, mantendo-o não como sujeito ou finalidade, mas como simples objeto em seu processo, o reificando e alienando. A explicação tecnológica dos defensores da Indústria Cultural gira em torno do seguinte: as milhões de pessoas que participam dela adquirem necessidades iguais, produzidas pelos métodos de reprodução, que conseqüentemente vão disseminar produtos padronizados, ou seja, o próprio produto planejado e fabricado pela Indústria Cultural vai determinar o que deve ser consumido, essa é sua característica mais nociva, “Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência” (1995, p. 57). Assim, a técnica conquista seu poder sobre a sociedade, mas o que os defensores não dizem é que o poder da técnica é o poder dos economicamente fortes sobre a sociedade.

Uma vez atingida a meta da Indústria Cultural de massificar a sociedade e criar nela uma falsa unidade coletiva, o homem não encontra meios de se livrar das amarras da sectarização, até porque não se sabe sectário. A impotência do sujeito diante de seus produtos é encoberta com o espetáculo, com o consumo e até com a participação do indivíduo no espetáculo produzido para ser consumido. A racionalidade da técnica, terreno da Indústria Cultural, adentrou também e com êxito nos currículos e nas práticas pedagógicas, anulando no indivíduo a capacidade de desenvolver a tomada de consciência crítica que para Freire é precondição para uma educação humanizadora. Isto reflete-se na fragmentação dos conteúdos e na desconexão destes com a realidade dos educandos, na mercantilização e tecnicismo da educação e na materialização das inovações tecnológicas no ensino a distância.

O primeiro passo para a realização eficaz do processo de conscientização, segundo Freire, é fazer com que o indivíduo se enxergue na posição de oprimido, e queira iniciar seu processo de libertação, superando o medo da autonomia e do desconhecido. Freire toma o

cuidado, em seus estudos, de construir uma ponte para a humanização, que permita ao indivíduo, após reconhecer-se na posição de oprimido, se libertar e trabalhar na libertação dos outros. Primeiro a conscientização, que não se esgota no conhecimento, mas é também opção, decisão e compromisso - depois libertação. A libertação que se dá sem conscientização não é libertação, pois, neste caso, os oprimidos, imersos numa realidade onde só conseguem enxergar sua situação concreta e seu contrário, o opressor, lutam não pela libertação, mas para se tornarem opressores.

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’. O seu ideal é realmente ser homens, mas para eles, ser homens [...] é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 1987, p. 17).

É preciso que os homens se libertem em conjunto, pois o triunfo que não é coletivo, é do sistema. Na superação desta contradição está o homem em liberdade, nem oprimido nem opressor, mas o que busca o Ser Mais. “A superação, por isso, é um parto. Um parto doloroso, o homem que nasce deste parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (1987, p. 19).

Percebemos como consenso que o esclarecimento emancipa o homem. Kant (1784) já abria nossos olhos para a necessidade de vencer a minoridade, que segundo ele é;

[...] a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal minoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! (KANT, 1985, p.100).

Nunca antes foi tão importante falar de emancipação. É preciso preparar a educação como mecanismo de recuperação da autonomia do indivíduo. Freire se coloca na luta em prol à emancipação dos homens, denunciando um sistema e um currículo que perpetuam as desigualdades e privilegia a classe opressora. Falar em emancipação, em Freire, é pôr sob os holofotes aqueles que são subtraídos, excluídos e escravizados. É permitir que eles saibam que há uma saída, uma ponte para liberdade, que enxergue as correntes que os prendem ao sectarismo, com as quais estão já tão adaptados. A luta começa justamente no reconhecimento de si, pois “Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (1987, p. 13). Este processo de conscientização, o reconhecimento de si, a emancipação, a humanização - é a ferramenta que Freire nos oferece para o alcance do esclarecimento, para saída da minoridade. Sua pedagogia é construída *para* os oprimidos e *com* os oprimidos, inserindo-os numa relação dialética com o conhecimento. A emancipação é possível através da

práxis autêntica, da reflexão que leve à prática, por isso Freire propõe, além do reconhecimento da própria realidade, que haja também a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, práxis “[...] que, não sendo ‘blablabla’, nem ativismo, mas ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 13). Não é por acaso que a obra de Freire, de maneira geral, atualmente passa por um processo de negação e recusa no âmbito político-educacional no Brasil. Porque Freire não só defende a libertação do homem, mas mostra a nós, docentes, um caminho para tal.

No prefácio da obra de Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2002), a pesquisadora Edna C. Oliveira atenta-nos para a essencialidade de tratar Conscientização e Autonomia hoje, tanto quanto na década de 60, especialmente na formação de professores. A urgência é posta hoje, como naquela época, pelo aumento e diversificação dos meios de aprendizagem que se tornaram legítimos, pela mercantilização do ensino, pela incorporação da lógica capitalista na educação e em todos os âmbitos da vida do indivíduo. Faz-se necessário nesse momento, a devida coerência entre o “saber-fazer” e o “saber-ser-pedagógico”.

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização (FREIRE, 2002, p.7).

A urgência da pauta emancipação nos dias atuais é posta, ainda, pelo autoritarismo nas práticas pedagógicas, pela impessoalidade do conhecimento, pela absolutização e fragmentação do conteúdo. Mas, além das deficiências na relação entre currículo-professor-aluno, há a influência constante do principal mecanismo utilizado pelo monstro reluzente da Indústria Cultural, a *rede* de telecomunicações. Estamos no auge da era da informação/comunicação, o ápice do neoliberalismo que, via interpretação de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), não se restringe ao campo político-econômico, mas engendra uma racionalidade que penetra até o pensamento dos indivíduos, acompanhando-os, orientando-os, educando-os e mantendo-os numa espécie de heteronomia velada, ao passo que pregam o quanto é importante que cada indivíduo tenha liberdade individual e direito à autonomia. O hoje, onde o poder não emana de um centro, ou de uma vontade soberana, mas tornou-se legislação indireta, que conduz todos os interesses. O hoje em que o homem vive uma autonomia controlada. O hoje da Indústria Cultural fortalecida, imponente, que Christoph Türcke descreve como “[...] o 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, das quais não se pode mais ignorar a propaganda” (2010, p. 35). Hoje os ensinamentos de Freire, talvez, tenham que ultrapassar a esfera educacional das salas de aula tradicionais, pois, a pseudoformação causadora da sectarização com a qual lutava na época da elaboração destes, se dá hoje em ambientes não educativos, todos os dias, a todo tempo, através das telas eletrônicas, símbolos da nossa era.

A emancipação é a saída da sectarização, e é alcançada principalmente através da educação, da formação (*Bildung*). Segundo Adorno, em *Teoria da Semiformação* (2010), esta pseudoautonomia é resultante do colapso da formação cultural, que se observa em todas as partes, inclusive entre as pessoas consideradas “cultas”. A difusão de informações, nunca de forma neutra, orienta o processo de formação cultural que, uma vez comprometida, converte-se em semiformação. É preciso compreender que todas as esferas da vida humana são determinadas pela organização social capitalista, mediatizada pela Indústria Cultural, principal alvo da preocupação de Adorno, que representa a construção da sociedade inteira sob o arrimo do capital.

Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. [...] Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como *sujeito que se sujeita* e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela Indústria Cultural (MAAR, 2003, p.459).

A semiformação sucede à formação e, apesar e com a ajuda de toda informação difundida sob a promessa de bens culturais, passou a ser a forma de consciência dominante atualmente. “Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (Adorno, 2010, p. 9). A semiformação, não sem propósito, destacou o momento da adaptação, impedindo que os homens se educassem. Assim duas coisas foram obtidas, a domesticação do homem e a repressão de seus impulsos naturais que representavam resistência à ordem estabelecida. A adaptação é o esquema da dominação progressiva. O homem se sujeita, acomoda-se, sua subjetividade e individualidade são eliminadas por meio de sua autoconservação.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência e sublimasse seus impulsos (Adorno, 2010, p.13). Ou seja, a formação era pré-condição para uma sociedade autônoma, mas sua relação com a práxis capitalista resultou numa degradação, num estado de submissão e obediência em que o homem se sujeita à vontade de outrem, o que Kant chamou de menoridade.

É inegável o potencial destrutivo da semiformação, e a única arma contra ela, segundo Adorno e, também, segundo Freire, é a educação, a conscientização e a crítica. O caminho para saída deste estado é o caminho para a emancipação; “Contudo, 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). No debate radiofônico, *Educação para quê?* Freire e Adorno nos oferecem os fundamentos para pensar uma educação emancipadora.

Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante [...] ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. [...] No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

## 2.1 Os grandes arquivados são os homens

Partindo do princípio de que a educação seria a forma mais eficaz de conscientização e libertação das massas, e considerando que a escola é o lócus onde se concentra a produção de conhecimento, o autor nos apresenta dois conceitos que são peça chave de seu projeto de ensino-aprendizagem, a Educação Bancária e a Educação Libertadora. Começando pelo primeiro, o termo conceitua a prática educativa que mantém o aluno em condição de ouvinte, como se este fosse um recipiente vazio, uma vasilha, pronto para absorver tudo o que o professor, que é o sujeito que sabe, irá depositar, para então absorver, memorizar e repetir, esta é a única margem de ação que se oferece. Freire ressalta o caráter fundamentalmente narrador das relações educador/educando nos ambientes de formação, “Há quase uma enfermidade na narração, a tônica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1987, p. 33). Nesta situação o educador disserta sobre temas alheios à realidade dos educandos, “enchendo-os” de conteúdos que não guardam relação com sua existência, por isso, por si só

não permitem que os educandos promovam reflexão crítica. Freire nos apresenta instrumentos desta prática, como a ideologia da opressão, que consiste em perceber a ignorância sempre no outro;

Na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis (FREIRE, 1987, p. 33,34).

Outro instrumento da prática educativa bancária é a cultura do silêncio, onde espera-se do aluno uma postura passiva durante a transmissão de saberes, acreditando que o silêncio o ajudaria a reter a atenção ao conteúdo que é ministrado, o que retira o espaço para a discussão dos temas, para indagação, para manifestação das curiosidades. Silêncio é disciplina. Os educandos se tornam seres do ajustamento. Para Freire (2001), a disciplina resulta do equilíbrio entre autoridade e liberdade;

O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2001, p. 35).

Somente no respeito mútuo entre autoridade e liberdade podem existir práticas de disciplinas favoráveis à vocação para o Ser Mais.

Freire (2001, p. 35) estabelece duas qualidades essenciais para prática legítima da autoridade, quais são, competência profissional; “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. e generosidade” - e, generosidade; “Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus”.

É preciso que a curiosidade do educando o possibilite expressar-se e crescer. A autoridade é legítima quando não é recebida negativamente, nem com sofreguidão. A autoridade coerente e democrática funda-se na liberdade dos educandos para a construção da disciplina, jamais minimiza a liberdade, mas a desafia;

[...] jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE 2001, p. 36).

O alvo de Freire é o caráter dissertativo, a materialização do conhecimento escolar que o transforma em objeto a ser transmitido, como coisa. O verbalismo oco dos currículos tradicionais que não consideram a situação existencial dos educandos, ignorando o que aponta Juarez T. Dayrell (1996, p. 5) “[...] que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações prévias e paralelas à escola”. Podemos concluir, portanto, que a despreocupação diante do poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre os que devem ser educados, sua homogeneização e absolutização consagra toda desigualdade e injustiça das origens sociais e da formação do capital social dos alunos e converte a formação (Bildung) em semiformação (Halbbildung).

Freire identifica, no seu tempo, uma educação que nega ao estudante um envolvimento ativo com conteúdos que lhe são apresentados, o que o leva a chamar a relação vivenciada nos ambientes escolares como doentia. Esta relação patógena dentro dos ambientes de formação influencia diretamente na atuação do indivíduo na sociedade, a ação da racionalidade técnica sobre a educação a transformou num modo de reforçar as relações de classe inegavelmente existentes, conservando os que ele chama de oprimidos ou marginalizados dentro da estrutura que os transforma em “seres para outros”. Para outros porque, na ânsia dos opressores em controlar a liberdade das massas oprimidas, tida como subversão, promovem a reificação dos oprimidos, estes últimos, como objetos, têm como finalidade apenas o que os opressores lhes prescrevem. Vivem para sanar a ânsia de posses dos opressores.

É que o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como situação limite, que lhes parece intransponível (FREIRE, 1987, p.22).

Com uma citação de Simone de Beauvoir (1963), Freire esclarece que o projeto dos opressores é “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (1987, p. 34). O indivíduo que não é estimulado a pensar autenticamente, que não desenvolve a

criticidade, que não consegue reconhecer-se em sua posição, está sujeito a ser domesticado, engolido pelo mundo.

A educação bancária considera a consciência como um compartimento aberto, pronto a ser enchido, pressupõe a existência de uma dicotomia homem/mundo; “Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador” (1987, p. 36). Mas esta dicotomia não pode existir, pois o homem está no mundo e com o mundo. Tampouco pode existir dicotomia entre mundo e consciência, o mundo deve ser o lugar de encontro comum e necessário das consciências, lugar que se não comum, não permitiria a comunicação. Freire observa como, neste processo mecânico, onde o professor deposita o conteúdo e o aluno o recebe passivamente, ocorre o arquivamento também do homem, que foge da práxis, da busca e da reinvenção, e somente trilhando esses caminhos o homem pode transformar-se em ser para si. É preciso que se tenha em mente que esse processo constrói um ciclo capcioso;

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 1996, p. 12).

Se o educando não é reconhecido como sujeito, torna-se objeto, é o que Freire (1992) chama de “violência da interdição do corpo” a que a sociedade sujeita o homem, tomando a posse como imperativo e negando ao indivíduo o direito de ser, o que repercute política e ideologicamente reduzindo-o a um objeto. Ao corpo o autor se refere como unidade, como conjunto; um sujeito consciente e atuante. Quando se nega ao corpo o direito de ser, torna-o dócil, domesticável, sujeito à reificação e à massificação, este é o resultado da prática educativa que se dá nesses moldes, a sectarização dos indivíduos, pois, não promove a reflexão crítica, fabrica preconceitos, discriminações e hierarquias, além de permitir que a cultura e as regras impostas pelos dominantes sejam legitimadas e perpetuadas. A escola faz isso quando se configura apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, tornando-se meio para um fim, formando cidadãos mão-de-obra, sucumbindo às nocivas ordens da instrumentalidade na qual está inserida a sociedade, enquanto deveria ser espaço de resistência, formação de

cidadãos críticos. Reforça as desigualdades e as injustiças quando poderia trabalhar nas diferenças. É o que a crítica ao currículo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) chama de violência simbólica;

Sob o discurso de ‘fazer o bem em nome ascensão pela escola, que liberta os dominados das estratificações da sociedade capitalista’, a escola faz o inverso, conserva e reproduz as desigualdades sociais. Isso protegendo os privilégios dos dominantes, homenageando as histórias de vida dos educandos e elegendo, como base do saber legítimo, o conhecimento produzido por esta elite (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 217).

Paulo Freire enxergava com enorme sensibilidade o mal que a desigualdade no trato dos educandos podia causar ao desenvolvimento dos oprimidos. Ele acreditava no poder do respeito mútuo entre professor e aluno, e descrevia o professor democrático como aquele que é “[...] coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças” (1996, p. 43). O professor precisa reconhecer seu valor indispensável para a modificação da realidade.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p.2).

O Professor e pesquisador, Walter Omar Kohan, faz uma análise do sentido da palavra igualdade nos escritos de Freire, em seu trabalho *Paulo Freire e o Valor da Igualdade em Educação (2019)*. Kohan esclarece-nos, baseando-se em Freire, que, apesar de alguns indivíduos saberem mais que outros, a capacidade e vocação para saber é igual em todos, e uma educação que não se mostra comprometida com a restauração da capacidade e vocação para aprender dos que são oprimidos, não é uma educação para libertação. A Igualdade que, em Freire, se espera na relação entre educadores e educandos, não ignora que o primeiro grupo tem mais conhecimento a oferecer que o segundo, isto é, à propósito, o que justifica o ato de ensinar. Mas, quando Freire afirma que ninguém é superior a ninguém, ele o faz zelando pela dialogicidade, uma vez que, “[...] ninguém dialoga com um inferior, nem com um superior. Só há diálogo entre iguais. Por isso, ninguém pode se sentir superior a ninguém” (Kohan, 2001, p. 5).

Vale notar que a igualdade não se opõe à diferença, senão, precisamente, à desigualdade. [...] ele (Freire) coloca a diferença como uma condição da

igualdade, que pode ser pensada da seguinte maneira: se não fôssemos diferentes não haveria necessidade da igualdade (KOHAN, 2001, p. 5).

A igualdade, para Freire, seria, então, uma condição política da diferença, e o respeito pelo outro uma medida de valor, uma vez que somos todos iguais. O que Kohan nos mostra em sua análise é que, não pode existir educação emancipadora, justa, enquanto educadores e educandos colocarem-se acima ou abaixo uns dos outros.

O segundo conceito apresentado por Freire, a Educação Libertadora, nos é proposto como meio de superar a educação bancária. Aquela nos propõe uma relação dialógica entre educador/educando, uma educação construída e mediada pelo diálogo. Para tal estabelece a união de três elementos básicos: *amor* (pelo outro e pelo mundo) como um ato de coragem; *humildade* para enxergar a ignorância em nós mesmos e não no outro; *confiança*, resultado dos dois primeiros. O diálogo, aqui, precisa ser crítico e libertador para solidificar o pensar e o agir dos sujeitos, para tanto, não pode se esgotar na relação eu-tu, deve constituir-se no encontro do homem com o homem, educador e educando, educando e educador, mediados pelo mundo para transformá-lo. Há que se tomar cuidado para não confundir o ato de “fazer comunicados” com a prática da comunicação, corre-se o risco de substituir o diálogo pelo anti-diálogo, o que seria “[...] pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’” (FREIRE, 1987, p. 29).

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se (FREIRE, 1987, p. 8).

Dialogicidade, é o nome que Freire dá ao encontro de palavras como práxis, ação e reflexão. A palavra é lugar de encontro, portanto, não pode haver dicotomia entre ação e reflexão, pois a palavra que se esgota na dimensão da ação sacrifica a reflexão, torna-se verbalismo vazio, “palavreira”, blabláblá. Da mesma forma, a palavra que enfatiza apenas a ação sacrifica, também, a reflexão e converte-se em ativismo, ação pela ação, sem práxis e sem diálogo.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentirá imediatamente a outra. Não há

palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p. 44).

A existência humana é pronunciar, a pronúncia do mundo o problematiza e modifica. E, Freire não podia deixar de cuidar para que até esta colocação fosse democrática; “Mas, se dizer a palavra verdadeira [...] é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (1987, p. 44). O homem que espera dizer a palavra sozinho, está roubando-a dos demais.

A prática da dialogicidade, como encontro dos homens para *Ser Mais*, começa na escolha do conteúdo programático, do que será trabalhado em sala de aula, o educador bancário não precisa se ocupar com isto, pois ele apenas dissertará. O educador problematizador, por sua vez, tem seu conteúdo programático como “[...] a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47). É este, então, o primeiro passo para a laboração de uma educação libertadora; “Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade” (FREIRE, 1987, p. 48).

É preciso, também, que os oprimidos aceitem a luta pela superação da contradição opressor-oprimido e se convençam de que esta luta exige que eles mesmo assumam a responsabilidade total sobre ela. O que eles precisam entender é que esta luta não tem como objetivo apenas que eles tenham condições de comer, mas que tenham “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire, 1987, p. 31 apud Eric Fromm, 1967, p. 55). O homem que se aceita como oprimido e que abraça a luta pela sua liberdade, como luta que é sua, precisa ser ativo e revolucionário e não

[...] uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se formam no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais (FREIRE, 1987, p. 31).

É necessário que ultrapassem o estado de quase “coisa”, não depois da luta, mas no momento de seu autorreconhecimento. É uma exigência radical que assumam a luta como homens reconstruídos.

## 2.2 Uma nova configuração

Aqui chegamos ao ponto crucial do presente texto. O sistema chamado por Adorno e Horkheimer de Indústria Cultural, intensificado nos dias atuais com a difusão dos smartphones media a relação das pessoas com a sua própria realidade e requer que os arranjos sociais polarizados por Freire nas décadas de 60 e 70 adquiriram uma configuração diferenciada. Esta nova configuração dificulta ainda mais uma educação para o reconhecimento de si, em que se baseia o processo de conscientização e, conseqüentemente, uma educação para a humanização e libertação. O indivíduo contemporâneo, *Logado*<sup>1</sup> à rede em tempo integral, perde-se de si e assume, a cada dia, diferentes formatos, a depender do que se coloca como tendência, em sua ânsia por pertencimento, ou por medo do estigma de ser diferente, não permite que suas peculiaridades surjam à tona, e com o tempo acaba por nem percebê-las mais. É perceptível e preocupante que os indivíduos que estão entrando na adolescência, atualmente, não sabem falar sobre si, sobre suas habilidades, ou mesmo sobre ter um hobby. A rede permite que estejam ao mesmo tempo em muitos lugares, com muitas pessoas, mas sempre deslocados e sozinhos. O conhecimento de si tem sido nublado pelas mídias e redes sociais e estrategicamente estes mesmos ambientes que tornam enevoadas as condições que possibilitam a descoberta de singularidades nos indivíduos – oferecem-lhes dicas em *blogs* de auto-ajuda e auto-cuidado, de *como conhecer a si próprio*. Os mecanismos de controle e orientação de conduta representados pela rede, regem todas as esferas da sociedade e são dispostos pelo capitalismo.

A visão freiriana de mundo como um lugar de encontro comum soa-nos, hoje, mais que à época, utópica, já que as relações de troca capitalistas produzem justamente um lugar de não encontro. A constatação causa-nos pesar, mas não surpreenderia nosso autor, pois, era parte permanente de seu trabalho, e de seu próprio ser, a crítica “[...] à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (2002, p. 9). O que se percebe é que o uso massivo das tecnologias de comunicação e informação, atualmente, influencia na composição do *ser* e coloca-se como mais um obstáculo à realização do processo de conscientização, visto que os olhos do indivíduo contemporâneo estão voltados para o letreiro brilhante da indústria imagética, que lhes dita o que e como fazer o tempo todo. Faz-se necessário trazer para este contexto conceitos como Ser Mais, assim como a busca pelos temas geradores e a relação professor e aluno, tal como pensados por Freire.

---

<sup>1</sup> Estar inserido em algum sistema de banco de dados, sendo identificado por um Login (senha), a fim de ter acesso a informações de diversas categorias.

No blog *Acervo Combate*, que como mecanismo de informação, coloca-se na luta contra o Racismo Ambiental, encontramos a última entrevista de Paulo Freire, concedida à Diretora de cinema, Luciana Burlamaqui, em 1997. Na transcrição abaixo podemos compreender o que Freire conceituou como busca do *Ser Mais*;

Porque nós somos, homens e mulheres, seres inacabados, mas com uma diferença radical em face do inacabamento das árvores, do inacabamento dos outros bichos, por exemplo. E, no **momento** mesmo em que nos tornamos capazes de nos saber inacabados, seria uma imensa contradição se ao mesmo tempo não nos inseríssemos num movimento que é permanente e que é um movimento de busca, um movimento de procura. O processo em que nos inserimos de permanente busca eu venho chamando de vocação do Ser Mais (FREIRE, 1997).

O *Ser Mais* se dá na construção do melhor que pode haver em nós, na busca pela perfectibilidade, na constante superação. Mas, hoje, na sociedade das telas vemos uma distorção daquilo que era visto outrora como valor, no ser humano. A preocupação dos indivíduos pós-modernos não está no âmbito da moral e ética, não importa ser bem visto socialmente, dar bons exemplos ou ter um currículo impressionante, ajudar aos necessitados, ensinar aos pobres, orientar os jovens, ter um ofício de renome, lapidar um dom, dominar um idioma, conhecer a literatura ou a origem das coisas... todas estas características foram subsumidas na busca de um único objetivo: ser mais visto, ser percebido e são as plataformas e digitais e redes sociais virtuais que produzem nos indivíduos usuários esta falsa *Sensação de Ser Mais*, para tal, produzem primeiro uma sensação de impotência e desaparecimento.

As pessoas não vêem sentido em fazer qualquer coisa que não vá promover a sua imagem frente a seu círculo social. Antes aconselhava-se que boas ações fossem feitas silenciosamente, parte para preservação dos que a recebiam, parte pela passagem do autor para o paraíso. Seja como for, hoje uma boa ação deve ser fotografada e publicada nas redes, para que todos sejam testemunhas de tamanha bondade. O indivíduo registra e publica tudo o que considera importante para si, assim, uma vez publicado, ele acredita que passa a ser importante para todos; viagens, status de relacionamentos, a conclusão de um curso, um presente recebido, o cardápio do dia, a escolha da roupa para um dia frio ou quente demais, um acidente de trânsito, uma agressão sofrida, o programa de TV favorito, a escolha de uma leitura, a planta que cresceu, a morte do cachorro, o café que foi coado. A distorção da máxima da imprensa a que Christoph Türcke se refere em *Sociedade Excitada* (2010 p. 17), “‘A ser comunicado, porque importante’ superpõe-se a ‘importante, porque comunicado’”. - expande-se para vida cotidiana dos

indivíduos. TÜRCKE observa uma distorção no próprio sentido de *ser*, que passa a significar “não estar midiaticamente morto” (2010, p. 53). Tal como o *Ser Mais* freiriano, a *Sensação de Ser Mais* produzida pela mídia no homem contemporâneo, consiste em uma busca constante, mas por ser visto, por fazer uma figura, por estar presente.

TÜRCKE analisa como o comercial, na modernidade, se transformou na ação comunicativa por excelência, passando a ser equivalente à presença social. “Quem não faz propaganda não comunica; é como uma emissora que não emite: praticamente, não está aí”. Percebemos como esta lógica também tomou conta da vida do indivíduo, “Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação [...] Mesmo em todas as formas de interação humana vale o seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido” (2010, p. 37).

O *Ser Mais* freiriano é massacrado pela *Sensação de Ser Mais* da sociedade de aparências, a busca pela autopromoção não deixa tempo ou espaço para a dialogicidade, para conhecer-se e trabalhar em si a vocação ontológica da busca do *Ser Mais*, do ser melhor, do ser que se reconhece inacabado. A esta distorção do processo de busca do *Ser Mais*, Freire (1997) chama de desumanização.

“A desumanização, por isso mesmo, não é virtuosa, a desumanização é um acidente trágico a que nós estamos sujeitos no processo de buscar a nossa humanização crescente. O que nós temos pela frente é exatamente esta caminhada em que ser e deixar de ser se embatem, haverá sempre a possibilidade das trágicas desistências de ser. A grande tarefa nossa de passar pelo mundo é exatamente a da briga constante e permanente pela busca do *Ser Mais*” (FREIRE, 1997).

A mesma preocupação envolve a metodologia que Freire (1987) criou para alcançar a realidade dos educandos, que consiste no que ele chamou de *busca de temas geradores* e baseia-se na análise da situação existencial concreta dos educandos, a decodificação e descrição desta e posterior cisão entre o resultado obtido e o conteúdo programático. Os temas geradores podem ser descritos como concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios de uma unidade epocal e o conjunto destes temas, em relação dialética com seus contrários, constituem o que o autor chama de *universo temático*. O objetivo é problematizar cada vez mais os conteúdos, fazer com que o educando capte a questão como um desafio real que exija respostas “[...] não só no nível intelectual, mas no nível da ação” - desafio que implique em sua conexão com os outros, assim o entendimento que resultará desse exercício tornar-se-á cada vez mais crítico, menos

petrificado. Não se trata de fazer comunicados, mas de estabelecer uma forma de mostrar aos educandos que não há dicotomia entre eles e o mundo, ou entre pensamento e ação. É simples e brilhante. Baseia-se na prática que precede e sucede à reflexão, analisa-se os conhecimentos construídos pelo homem relacionando-os com situações da realidade local dos alunos, instigando-os a reconhecer a relevância daquele aprendizado em questão nas suas próprias vidas. Os alunos são provocados a partir de uma leitura crítica de um problema existente no seu dia-a-dia, quando compreendem por si só que os conhecimentos de senso comum não serão suficientes para resolução da questão. Sabendo-se parte da história, e entendendo que a história é mutável o indivíduo pode assumir seu lugar como protagonista; “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca” (FREIRE, 1987, p.43). O educador problematizador e humanista tem a saída da minoridade de seus educandos como principal projeto e sua própria saída da minoridade como consequência.

Com relação ao método, temos que concordar que aproximar os temas propostos pelo currículo à realidade vivenciada pelos educandos permite que haja melhor absorção dos conteúdos - assim como dos afetos, experiências e ressignificação - uma vez que eles podem significar o conhecimento assimilado, o que não é possível por meio das práticas mecânicas de ensino pautadas na memorização e reprodução dos conteúdos científicos. Mas é importante pontuar alguns questionamentos; na sociedade contemporânea, onde as pessoas vivenciam o tempo e o espaço em escala global, em detrimento da dimensão micro da realidade, como seriam construídos os temas geradores? É possível, numa sociedade de indivíduos reificados, privados de sua subjetividade e cada vez mais alheios ao sentido de coletivo... numa sociedade em que as relações interpessoais concretas estejam comprometidas pelo avanço das mídias e meios de informação/comunicação, e onde palavras como eficiência e concorrência tornam-se o imperativo categórico - apreender, da vivência dos alunos, temas sobre os quais circundaria o aprendizado?

A dificuldade de realizar a metodologia educacional proposta por Freire adviria portanto da negação da realidade concreta - dos/pelos educandos e educadores - que passa a ser ocupada por informações que possuem um caráter mais macro. Ou seja, a existência concreta é sufocada pela existência virtual e a descoberta de temas geradores é substituída por temas que interpõem-se ante a situação existencial concreta. Talvez possamos pensar que essa situação conduza a temas mediadores dos geradores. Não se pode ignorar que a condição alienante a que o uso **inconsciente** das redes eletrônicas, digitais e virtuais, submete os indivíduos, precisa ser desmascarada e combatida antes de qualquer outra coisa. É preciso que o educador faça uma

avaliação de sua própria vivência, pois ele também está aprisionado à rede. Só após autoavaliar-se o/a docente deve propor uma releitura da vivência dos educandos, fazendo com que ele olhe criticamente para sua própria vida e veja como sua imersão na *rede* transformou seu cotidiano, suas relações interpessoais, seu desenvolvimento pessoal e sua capacidade de fazer julgamentos. Uma vez ciente de que existe um problema é hora de trabalhar para superação deste, para o exercício da autonomia, dialetizando o conhecimento popular e empírico.

Pensar a tirania no contexto da sala de aula também implica em analisar as diferenças de contexto entre o período em que Freire constrói suas ideias, e o momento atual. Nas décadas a que Freire se refere (60 a 80), o professor sempre ocupou uma posição central na prática educativa, estão entre os principais atores – sujeitos sociais que exercem a função de mediadores da cultura e do saber. A imagem do professor que se veste de forma exemplar, tem na memória todos os conteúdos e dispensa ao alunado uma relação estritamente profissional – esta imagem era construída como forma de elucidar a separação entre o mundo do professor e o do aluno. O aluno naquele contexto não falava sem permissão, não questionava as colocações do professor, tinha por este medo, tanto quanto respeito e admiração. Era permitido ao professor aplicar punições aos alunos, por indisciplina ou por negligenciar os estudos.

No contexto atual, as mudanças e reformas educacionais, elaboradas dentro e fora do cotidiano escolar, legaram e continuam legando ao professor um papel secundário em sua atuação. A partir da década de 80, junto com as tendências de democratização do ensino, se desenvolveram as políticas neoliberais e suas palavras de ordem eram *descentralização, novas tecnologias, competitividade*, as quais minaram e continuam minando as condições de uma formação e prática docente autônoma. Ainda que as propostas curriculares a/ao docente como principal ator da prática educativa, na prática a atuação dos docentes é condicionada por uma série de planos e regulamentos que não contam com sua participação na elaboração. Portanto, a tirania da educação bancária, hoje, não parte do professor, ou ao menos, não conscientemente, mas o apelo ainda é feito a estes, pois, seria ingênuo pensar que a mudança necessária na relação professor/aluno poderia partir daqueles que prescrevem o proceder dos educadores. Ao retomar o sentido de educação bancária, importa levar em conta os novos aspectos que as novas configurações da sociedade lhe conferiram.

O contexto atual pode ter estabelecido novos paradigmas para educação emancipadora também. É preciso que o educador encontre o equilíbrio entre a memorização para que não se prive “[...] o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação”

(Adorno, 2010 p.22) - e a espontaneidade, a energia que leva o sujeito além de si mesmo. É preciso que o professor se reconheça como o principal mediador entre o educando e o conhecimento, e que somente ele, com a autoridade que seu conhecimento e formação lhe conferem, pode, nos minutos que lhe é reservado diante da turma, romper com a condição de menoridade daqueles, ensinando-lhes a refletir e questionar, promovendo a passagem dos educandos da heteronomia a autonomia.

A revolução que Freire prega é a transformação por meio de ação e reflexão e busca a instauração de uma sociedade de homens em constante processo de libertação. Uma revolução que tem como precondição a dialogicidade entre líderes e massas. Uma revolução que não é privada, nem tampouco um meio de dominação, que não é falsamente generosa, que trabalha para humanização e não para reificação dos homens. É uma revolução com as massas, não somente para elas, e o diálogo é o que a legitima, uma revolução que desperta em seus adeptos, nas palavras de nosso autor, não só a razão de ser, mas a razão de uma sã alegria.

Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimidas e classes oprimidas. O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas desumanizantes dos homens (FREIRE, 1987, p. 73).

Este é o sentido de estudar Paulo Freire, o que ele nos passa é a esperança de poder transformar. Retomar seus conceitos no contexto atual é munir-se de esperança para resgatar o papel da relação entre os sujeitos na sociedade, impedir a homogeneização destes e ajudar aos educadores no desenvolvimento de metodologias para a compreensão da complexa realidade onde os educandos foram inseridos. Um educador comprometido inteiramente com os empobrecidos e excluídos deste mundo, cujo método de ensino parte do princípio de que é preciso reconhecer a história e a cultura do aluno para que, junto com o professor, este vá construindo seu processo de aprendizagem e humanização - só poderia ser *Patrono da Educação Brasileira*. Não é por acaso que hoje, mais de 50 anos após o lançamento, a obra *Pedagogia do Oprimido* ainda faça com que seu autor seja o terceiro cientista brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos da área de humanas no mundo, segundo dados do Google Scholar. A forma como Freire reverência a *palavra*, como algo tão vivo como a própria existência de quem a diz, a sensibilidade que o fez criar a ideia de dialogicidade, a busca por

liberdade para os oprimidos, por igualdade, por sabedoria. Todo o legado de Freire nos remete a uma palavra grandiosa, da qual ele gostava especialmente, *esperança*.

### 3 UMA FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

*“Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior, conseqüentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens” (FREIRE, 1987, p.90).*

Neste capítulo apresentamos um relato crítico da própria experiência da autora como aluna de um curso de licenciatura em História a distância, em modelo assíncrono. O curso se deu numa universidade privada que oferece apenas cursos na modalidade EaD, entre os anos de 2014 a 2018. O relato é trazido como forma de ilustrar a crítica a que este capítulo (ensaio) se destina. O principal objetivo do relato é contribuir para evidenciar incidências do conceito de Educação Bancária dentro da referida modalidade, apontando suas insuficiências, falhas e questionando sua suposta função democratizadora. Observem que enquanto Paulo Freire denuncia a passividade do aluno na prática educativa, o relato denuncia a ausência ou transfiguração da imagem do professor enquanto formador e mediador do conhecimento.

#### 3.1 Da vivência, a inquietação

Quando a gente estuda a distância, tudo por meio de tecnologia, aluno e professor sempre em momentos e lugares diferentes, o que eles chamam de forma assíncrona de EaD - esse próprio modelo de ensino se encarrega de trazer suas pedras no caminho. Eu entrei numa sala de aula como Professora de História, pela primeira vez em 2018 e o que descobri foi que eu estava cheia de conteúdo, nomes e datas, causas e efeitos, eu era realmente boa em História, mas eu estava vazia de relações humanas. Que desesperador! Eu não sabia como me dirigir aos alunos, não sabia como preparar um plano de aula, como preparar uma avaliação. Depois eu aprendi tudo isso. Depois de me formar.

Já esclareço que não é minha intenção dizer que a educação a distância é ineficaz, ilegítima, ou que deve ser erradicada. Na verdade, a educação a distância que não é assíncrona, que permite que professores e alunos possam debater e aprender mutuamente, superando o desafio da distância, essa de uma importância enorme. A utilidade da modalidade não está sendo questionada, nem poderia em tempos como estes, de pandemia. Mas, o que eu quero mostrar é como o modelo assíncrono de EaD, sua estrutura e dinâmica produziram em mim um sentimento de não pertencimento dentro da minha própria profissão.

O curso que eu fiz não tinha aulas presenciais, eram todas gravadas e disponibilizadas para nós, alunos, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), junto com todos os outros materiais instrucionais, como, apostilas, vídeos complementares, etc. Você tinha a opção de participar da aula no momento de sua gravação, era só fazer uma ligação por telefone e eles anotavam sua pergunta e respondiam ao final. Eu achava engraçado, parecia um programa de auditório. Fora isso se você tivesse alguma dúvida no decorrer da disciplina, e é claro que eu tinha muitas - a orientação era enviar um e-mail para o professor coordenador do curso (que residia em outro Estado e que nunca conhecemos pessoalmente), ou tentar discutir o assunto no Fórum de Comunicação, uma espécie de chat, aspirante a centro de comunicação, que era aberto dentro de cada disciplina no AVA.

O Fórum funcionava assim: um aluno fazia uma pergunta ou observação e os outros colegas continuavam a discussão ali pelo chat, vez ou outra o professor coordenador do curso dava uma olhadela e fazia contribuições, mas só de vez em quando. Na minha opinião a ferramenta é superestimada, limita a busca ativa dos alunos às margens da pergunta ou observação iniciada, o que geralmente não representa ao menos 10% do tema. Em suma, as discussões não passavam de um punhado de achismos, já que, na maioria das vezes, os alunos tinham de discutir entre si, sem a mediação de um professor/orientador. A ausência de um espaço físico de interação também era um problema, um grande problema, na verdade. Nos negava a oportunidade de aprender com as vivências, reflexões e digressões dos colegas e professores. É na relação com o outro que aprendemos, na contraposição de ideias, nos questionamentos que ouvimos e completam nosso entendimento. É na observação, mas primordialmente no diálogo que o pensamento crítico é criado. No início do curso, nas primeiras semanas, nós criamos um grupo no WhatsApp, cerca de oito alunos. Havia mais alunos, mas era muito raro coincidir o encontro, lembrando que não havia atividades presenciais. Você ia até polo resolver uma questão qualquer e talvez encontrava com um colega. Mas o grupo ficou inativo num curto prazo, na verdade, ainda não era hábito ficar trocando mensagens como é hoje. Mas, hoje sei que esse não foi o motivo, foi sem dúvidas a falta da proximidade.

Quanto aos assuntos referentes à diretoria e secretaria, éramos instruídos a procurar ajuda da tutora, basicamente a única autoridade a que o chegamos a ter contato pessoalmente. Geralmente são professores ou pedagogos, que fazem todo serviço referente à adaptação do aluno ao ambiente, agendamentos de provas, gestão financeira e aplicação de vestibular. Sempre foi difícil para mim conceber a ideia de que ela teria formação suficiente para atender

às dúvidas de todos os alunos, já que havia diversos cursos diferentes; Letras, Geografia, Publicidade, Pedagogia, Administração, etc. Logo nos demos conta de que teríamos que enfrentar aquela jornada “sozinhos”, boa parte dos alunos que ingressaram comigo desistiram no primeiro ano, desmotivados pela falta de suporte. Mas, de qualquer forma, mesmo para os que resistiram, a procura por ajuda se tornou bem menor com o tempo. No polo não havia biblioteca, apenas uma sala de informática, onde fazíamos as provas on-line. E outra sala para apresentação de trabalhos. Fazíamos muitas pesquisas na internet, conteúdos explicativos nas plataformas digitais, nem sabíamos se os sites eram confiáveis, mas não havia outra saída. Depois trocávamos as informações das pesquisas no grupo do whatsapp.

Semestralmente fazíamos estágios supervisionados em escolas de educação básica. Era basicamente o acompanhamento de aulas de História na condição de ouvinte e posterior realização de um relatório detalhado sobre o que foi observado. Era sempre um desafio, porque eu nunca compreendia o que era para observar, a postura do professor? A forma como o tema era trabalhado? A forma como os alunos o recebeu? Nada disso era especificado, eu sentia que tateava às cegas. Anotava de um a tudo.

Outro grande desafio foi a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. A instituição me deu três opções de temas, não tiveram interesse em me perguntar se eu tinha algum em mente, e eu tinha. Mas, por fim, escolhi Teoria e Historiografia. Comecei a escrever, pesquisar as normas da ABNT. Me designaram um orientador, mas só poderia contatá-lo por e-mail, minha primeira tentativa levou dias para ser respondida. Me lembro que a resposta era tão vaga, que não ocupava três linhas. O primeiro trabalho que enviei para correção foi devolvido com nota zero. Eu chorei muito lendo as correções, sentada atrás do balcão da biblioteca da escola onde estagiava. Meu chefe era graduado em biblioteconomia, pessoa de coração gigante, ouviu minhas lamúrias e pediu para ler meu trabalho. Daí em diante ele me ajudou na formatação e na busca pela bibliografia. Eu consegui nota máxima no próximo envio.

Assim que decidi estudar a distância o que mais me incomodou foi o preconceito das pessoas do meu círculo social, e até da minha família, que torciam o nariz quando eu mencionava a universidade privada e a modalidade de ensino. Tal desdém acabou por me silenciar sempre que o assunto era posto em debate. Eu não entendia porque, aparentemente, todos queriam que eu sentisse que minha formação era inferior. Eu conversava com colegas estudantes de outras universidades EaD, e ouvia muitas reclamações sobre problemas com os quais eu não precisava lidar, livros de baixa qualidade, falta de artigos e materiais de apoio aos

conteúdos, erro nas correções de prova e até problemas na elaboração do diploma. Este era meu parâmetro de comparação, então, acreditava que tinha feito a escolha certa. Fui entender isso quando uma amiga ingressou numa universidade federal, para cursar História. Em poucas conversas compreendi que a tal superioridade dos cursos presenciais em relação à EaD assíncrona era uma causalidade, era real. Aquela amiga logo envolveu-se em projetos de pesquisas dos quais eu nunca sequer ouvira falar. Palestras, congressos, viagens, ela sempre contava animada. Seu progresso era palpável, o desenvolvimento de sua oratória e criticidade era notável, e estas comparações, que para mim eram dolorosas, me mostraram que eu precisaria dar muito mais de mim para que, talvez, eu compensasse toda aquela falta.

Eu trabalhava em dois empregos diferentes, seis horas por dia cada. Todos os dias eu assistia às vídeo-aulas, às vezes repetidas vezes, no meu trabalho ou em casa e lia os artigos e livros. Você realmente precisa ser autodidata para se sair bem num sistema de ensino assim. Imaginem só, era sempre eu, sozinha. Eu nem me sentia uma aluna, me sentia uma cliente. Precisa-se de muito mais do que uma rotina de estudos para se sentir um aluno. Assim como eu não via aqueles anunciadores na tela como meus professores, estavam em outro espaço e tempo, não podiam me ajudar, não sabia quem eu era, onde eu estava, não sabiam nem mesmo sobre o material de apoio que fora selecionado para ajudar na compreensão da aula que ele gravou para mim. Um aluno, para ser aluno, precisa ser reconhecido como tal, e então se autoafirmar. Não tem professor sem aluno, ou aluno sem professor.

Comecei a estudar para o processo seletivo de Mestrado da Universidade Federal de Lavras-MG, na área de Educação. Estudava diariamente, junto a um amigo e colega de trabalho, que também havia se licenciado em História EaD. Quando o edital para o processo seletivo de Mestrado finalmente foi publicado um amigo me avisou imediatamente pelo WhatsApp. Eu estava em casa, estava descansando, assistindo a um filme, então vi a mensagem e entrei no site do edital. Tive uma crise de choro incontrolável. Eu chorava por um único motivo: eu tinha certeza de que eu não iria conseguir uma vaga no programa, porque eu não estava preparada, mesmo estudando há meses, meu atraso era de anos, a minha graduação não havia me preparado para ser uma professora, tampouco para pleitear uma vaga num programa tão renomado. “Se fizer a inscrição vou ter que ir até o fim, e se não conseguir vou decepcionar minha mãe, minha família, vou ficar arrasada”. No outro dia comecei a fazer o pré-projeto que eu deveria enviar no ato da inscrição. Aquele meu amigo desistiu no momento em que soube do pré-projeto, assim como eu, ele não se sentia apto para tal. Quando eu soube que tinha sido aprovada eu

experimentei uma sensação que até hoje, ao lembrar, me emociona, eu me senti vitoriosa, eu senti pela primeira vez na minha vida, que eu poderia conquistar um futuro que fosse meu, planejado e traçado por mim, e não pelo acaso. Que através de muito esforço e sempre tentando recuperar o tempo perdido... eu também conseguiria.

Meu primeiro contato com Freire se deu nessa época, estudando para o Mestrado. A partir de então, tudo ficou mais claro. Não há adjetivos para descrever o prazer que foi conhecer obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), e *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia da Indignação* (2000). Eu e meu colega de trabalho, em nossos debates, que se tornaram hábito na hora do café e em qualquer tempo livre, surgiam questionamentos inevitáveis, como: Por que não conhecemos estas obras durante a graduação? Ler Freire abriu meus olhos para as muitas falhas do método de ensino tradicional utilizado nas escolas de educação básica e abriu meus olhos para as falhas ainda mais prejudiciais da educação a distância assíncrona, que se dá somente por meio de tecnologias, sem interação em tempo real. Ao analisar meu próprio curso, compreendi a que Freire (1987) se referia ao dizer que na narração, ato preponderante na relação professor e aluno, há quase uma enfermidade. Pude enxergar, na prática, a imposição da passividade, mecanismo de adaptação e aceitação, que impede a formação da curiosidade, pré-condição para criatividade “que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 15). Aprendi que não pode haver dicotomia entre o saber do senso comum e o saber sistemático, pois, “a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade” (Freire, 2001, p.3). Aprendi a importância do diálogo, da conscientização para autonomia, aprendi sobre liberdade, autoridade. Sobre amor.

### **3.2 Educação a distância: contexto**

A educação a distância é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC 's), que oferece cursos de naturezas diversas, desde educação básica a pós-graduação e permite que alunos e professores estejam em ambientes físicos diferentes, inclusive de forma assíncrona, ou seja, que alunos e professores estejam em espaços e tempos diferentes. De acordo com pesquisas e textos acadêmicos, a modalidade é escolhida pela maioria dos usuários por critérios como, autonomia e flexibilidade de horários, otimização

do tempo, baixo custo e maior facilidade de ingresso. É mais viável e prático optar por cursos online, quando o estudante já está inserido no mercado de trabalho e não possui tempo para se deslocar até uma instituição de ensino.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a modalidade evoluiu ao longo de diversas gerações na história, os autores definem quatro gerações de ensino a distância: por correspondência; difusão por rádio e televisão; universidades abertas; inserção de cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores, nos anos 80. Segundo Costa (2008), a EaD foi inserida no Brasil em 1923, por meio da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Edgar Roquette-Pinto. Em seguida temos a criação do programa Rádio Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941). Nas décadas seguintes a modalidade expandiu de forma considerável, tem-se a criação da UniRede - Rede de Educação Superior a Distância (2000), que reúne atualmente 70 instituições públicas. Logo em 2005 criou-se a Universidade Aberta do Brasil - UAB, em parceria com o Ministério da Educação. A UAB tinha como prioridade oferecer cursos para formação inicial de docentes da educação básica, integrando pesquisas e outros programas de educação superior.

A educação a distância tem suas bases legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que foi regulamentada apenas em 2005, pelo Decreto nº 5.622, segundo o qual;

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Em *Educação a Distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e professor virtual* (2006), o Professor e Pesquisador, Antônio Álvaro Soares Zuin, descreve-nos o contexto da criação da UAB e de cursos universitários de modalidade EaD, como por exemplo, a Pedagogia.

[...] nos atuais tempos de capitalismo transnacional, nos quais a chamada especialização flexível exige mudanças no processo educacional/formativo, de tal modo que capacitem o trabalhador a adquirir habilidades necessárias para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas, recrudescer, concomitantemente, a preocupação dos governos que representam países de um baixo índice de estudantes universitários formados, tal como no caso do Brasil (ZUIN, 2006, p. 937).

Segundo Zuin, a Universidade Aberta do Brasil surge como alternativa principal do Ministério da Educação para a tarefa de viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011, ou seja, planejava-se arrefecer a defasagem universitária do Brasil em comparação a outros países através da disseminação de cursos a distância, que seriam oferecidos, também, por universidades privadas. Zuin (2006) aponta uma contradição imanente no termo educação a distância;

Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: Apesar das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? (ZUIN, 2006, p. 945).

Vejamos alguns dados: segundo o Panorama das Pesquisas em Educação a Distância no Brasil (2010), o número de alunos matriculados em instituições de ensino superior autorizadas pelo governo a oferecer cursos EAD, era cerca de 973 mil em 2007, passando a contabilizar cerca de 9 milhões atualmente, segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância - Abed (2019), que registrou um aumento de 17% no número de alunos matriculados em todas as modalidades de Educação a Distância, no período de 2017 a 2019. O mesmo estudo aponta que a maior concentração de cursos nesta modalidade está na região Sudeste do país – saindo de 37%, em 2016, para 43%, em 2018, sendo o maior índice de matrículas registrado em cursos superiores de licenciatura. O mais preocupante em tudo isso é que, segundo o Censo da Educação Superior, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em 2018, apenas  $\frac{1}{5}$  (um quinto) dos alunos matriculados em EaD em 2018 se formou. Houve apenas 274 mil alunos formandos, em comparação com os 1,3 milhão que se matricularam no mesmo ano.

Almeida (2003), aposta na educação a distância como mecanismo de democratização do ensino, segundo a autora, o uso de ambientes virtuais na EaD pode provocar grande impacto no sistema educacional e no desenvolvimento humano, se olhada numa perspectiva de interação e construção colaborativa de conhecimento, pois, favorece o desenvolvimento de habilidades na escrita e expressão dos pensamentos, na interpretação de textos e na leitura do outro. A autora defende que o ambiente virtual atrelado à educação se apresenta como um mecanismo

de superação da tradição essencialmente oral da educação, imposta pela colonização e pela fé cristã.

Participar de um curso a distância em ambientes digitais [...] significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 12).

Sem pretender deitar fora a criança com a água, precisamos pontuar alguns fatores que têm levado o ensino a distância para o caminho oposto ao descrito pela autora.

Na sociedade contemporânea, toda ação do sistema capitalista e neoliberal sobre o sujeito visa primeira e unicamente a ampliação da eficiência, a obtenção de lucros e o fortalecimento do modo de produção. De modo geral esta racionalidade, além de legitimar o poder da classe dominante, sustenta o processo histórico de desigualdade e desumanização. Agindo sobre a educação, converte os objetivos nobres de sua realização como *bildung* nos mesmos objetivos de todos os processos sociais e instituições: o lucro, a medida de todas as coisas. A disseminação acelerada dos cursos superiores EaD por todo país não foge a esta lógica, parte de um projeto governamental de expandir e democratizar o ensino superior brasileiro, a fim de formar o máximo de profissionais em curto prazo. Este fenômeno teve impulso com as políticas de cunho neoliberal disseminadas no Brasil pós-ditadura, que tem como base o livre mercado e privatizações/terceirizações. Em 2017 o Inep constatou que 87,9% das IES no Brasil eram privadas, o que mostra a associação da educação com a esfera empresarial. Salientamos, também, que, a fim de ampliar o apoio às instituições privadas, a união passou a priorizar os recursos para criação de bolsas no ensino superior privado, através de programas como PROUNI que permite que estudantes que possuem bolsas de estudo de porcentagens variadas possam ter o restante do valor custeado pelo Estado, isto permitiu ao setor privado a criação de um grande mercado, enquanto os investimentos em IES públicas foram reduzidos. Segundo Vera Lúcia Jacobs Chaves (2010), as instituições de ensino superior privado “[...] foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa” (2010, p. 482). A tática acabou criando na educação a contradição expansão *versus* qualidade, ou seja, a preocupação com a

universalização e flexibilidade deixou de lado a questão da formação humana, da qualidade do ensino ofertado.

O Professor e Pesquisador, Bruno Pucci, em *A Formação Docente Via Educação a Distância Virtual: reflexões* (2012), nos aponta um dado relevante que justifica o receio da comunidade acadêmica em relação ao avanço da EaD na formação de docentes; “a presença destacada e diria, como que voraz, das empresas privadas no oferecimento de vagas e de cursos EaD online para formação de docentes da educação básica” (p. 123). O autor analisa a interferência de instituições como UNESCO, que declara cooperar com o objetivo do Ministério da Educação de aplicar as Tic’s no processo de ensino-aprendizagem - e o Banco Mundial que, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, indica a direção de sua atuação econômico-educacional: “Em um país latino-americano, os custos por estudante das universidades públicas são sete vezes mais altos que nas universidades privadas devido a taxas de repetição e deserção mais altas” (PUCCI, p. 124 apud BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3). Em vista disso, Pucci questiona se estes organismos estariam favorecendo, através da EaD, uma formação inferior aos docentes da educação básica.

Para tentar elaborar esta questão, Pucci se utiliza das críticas de autores como Malanchen (2008) e Barreto (2009), que propõem que organismos internacionais como os que citamos preocupam-se primeiramente com o capitalismo global, o mercado de trabalho e com a formação de trabalhadores flexíveis, com habilidades para utilizarem as tecnologias. Por isso, privilegiam a formação que se assemelha mais à capacitação/treinamento, a preço e prazo curtos.

Em, *Sobre Educação a Distância* (2008), o Professor e Pesquisador Roberto Leher aponta que, a concepção da EaD como modalidade de ensino de graduação em larga escala não é fomentada em países centrais, apenas em países capitalistas dependentes. De acordo com ele, o circuito da mercantilização na qual a modalidade está inserida nas instituições privadas torna todo o processo muito precário.

[...] é um negócio cujo foco é a venda de serviços de certificação em larga escala, basicamente por meio de monitores, tutores e bolsistas precarizados que não dispõem de conhecimento e autonomia sequer para assessorar a leitura e os exercícios que compõem a formação. Cada estudante é concebido como um cliente individual. Não existem as mediações pedagógicas imprescindíveis para a formação e, por isso, os titulados não chegam a ter uma formação superior, mas uma certificação (LEHER, 2018, p.1).

Para Leher a função social da universidade deve ser formar pessoas capazes de produzir conhecimento crítico, atuando na sociedade com ética e enfrentando os problemas dos povos. Nada disso é possível pela EaD, pois, o aprendizado não pode decorrer apenas de boas apostilas, bons softwares, deve decorrer, também e especialmente das interações discursivas, da vivência em espaços que propiciem a aprendizagem.

Alguns dados apontados por Leher em *Mercantilização da Educação* (2019), apontam que, “o lado mais perverso da mercantilização da educação está seguramente nos cursos massivos a distância” (p. 175). Segundo suas pesquisas, as IES públicas possuem 584 mil matrículas em licenciatura, das quais, 109 mil são a distância (sua maioria na UAB). As IES privadas, por sua vez, possuem cerca de um milhão de matrículas em licenciatura, sendo 633 mil a distância. Precisa-se ainda levar em conta o escasso número de professores para esses milhares de estudantes, e as muitas fraudes constatadas nessa modalidade de ensino.

### **3.3 EaD, a pseudo-autonomia e transfiguração da imagem do professor**

Bruno Pucci e Luiz Roberto Gomes, em *A pós-graduação a distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões* (2013), sistematizam um problema para reflexão: a ascensão e expansão das Tic's e seu notório ingresso nas salas de aula e nos cursos de formação docente propõe um novo modo de educar, ensinar e aprender. Poderá as TIC 's trazer benefícios formativos para a educação? Para os autores, para falarmos em qualidade da formação EaD precisamos considerar uma série de fatores, como “a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os sistemas de comunicação utilizados no curso; o material de didático; o processo de avaliação; a docência; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa; a sustentabilidade financeira” (2013, p. 7). Se algum destes tópicos é deficiente, compromete o todo. Para os autores, a questão da qualidade dos processos formativos desenvolvidos nos cursos de formação docente na modalidade EaD é mais polêmica do que nas outras modalidades de ensino, por ser uma modalidade legalizada recentemente (1996), e por critérios como:

[...] diferentes modelos de oferta de cursos de graduação em EaD e as múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos; a difícil relação no interior da equipe docente, pela fragmentação e desvalorização do trabalho, pela precariedade da formação dos educadores, principalmente dos tutores virtuais; o diversificado perfil do discente da EaD,

em termos de idade, de tempo para dedicar-se aos estudos, de dificuldades no utilizar as novas tecnologias, da ausência das novas tecnologias em sua realidade geográfica (PUCCI e GOMES, 2013, p. 8).

Pucci e Gomes ainda apontam, como questões a serem refletidas, a mercantilização desenfreada da EaD; o grande número de professores da educação básica sem formação universitária, problema para o qual a EaD não pode ser solução; a proposta da autonomia do educando, que não pode ser confundida com autodidatismo. Ser autodidata é ser capaz de aprender conteúdos sem a mediação de um professor ou mestre. Autonomia já nos remete a algo diferente: ser autônomo é ter coragem de servir-se de seu próprio entendimento (Kant, 1784); ser autônomo é assumir-se como um ser pensante, crítico e social, transformador, criador e realizador (Freire, 1996). Informações e conteúdos fragmentados, sem a devida assimilação com a vida e a experiência real não podem ser considerados conhecimento.

Sobre esta premissa de que o aluno da educação a distância precisa ter autonomia, autodisciplina e autodidatismo para o êxito do processo de aprendizagem, Amarilla (2011) observa que este aluno acaba por exercer um monólogo interno do *conhecer*. “Isso significa dizer que tais atributos remetem o aluno à imagem do abandono, isto é, está sozinho e isolado na tarefa de operar, sistematizar e apreender em si os caminhos do saber” (p. 22). O autor questiona o significado de converter o conceito de distância em proximidade – e questiona se o modelo de educação a distância se dá conta de que os alunos precisam ser preparados para a autonomia, para disciplina e para a gestão do próprio aprendizado. Se aparentemente não podemos lutar contra os avanços das TIC 's, nem tampouco nos conformar com suas insuficiências, vale considerar a seguinte colocação do autor: será que o aluno que egressa do ensino presencial da educação básica teve elaborados estes atributos necessários ao método de estudos EaD? Se os dados estatísticos apontam que a maioria dos estudantes de licenciatura escolhem a modalidade EaD, porque não preparar os alunos para este método de estudo desde o ensino básico? “O amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional deve fazer parte do processo de organização das aprendizagens, visando afastá-lo (o aluno) dos resultados prontos, da digestão de ‘conteúdo’, a favor da pesquisa e da ampliação do próprio conhecimento” (2011, p. 22). É preciso pensar um ensino EaD compartilhado, participativo, que propicie a construção de um pensamento crítico, livre, que se afirme contrário ao processo de ensino unilateral, bancário e déspota. E é preciso preparar os alunos para que possam enxergar a diferença.

Zuin (2006), tem questionamentos fundamentais acerca da qualidade do ensino que é oferecido na modalidade EaD. Tais como, o sentido de autonomia, que se torna palavra-chave dentro da educação a distância e a deturpação da figura do professor. De acordo com o autor (2006, p. 947), é objetivo substancial da educação a distância o desenvolvimento da aprendizagem autônoma: o aluno é o indivíduo autônomo, responsável pela apropriação e administração de seus conhecimentos; o professor é mais uma ferramenta para o aluno; o recurso midiático é o eixo norteador que facilita o trabalho de ambos. Esta liquefação da figura do professor, “o animador de espetáculos audiovisuais” constitui o processo de coisificação do mesmo.

A modalidade de educação EaD, por contar apenas com as TIC 's, acaba tornando-se fria e impessoal. As videoaulas disponibilizadas em cursos de educação a distância descaracterizam o ser professor. Postar-se diante de uma câmera e narrar incessantemente determinado conteúdo por cerca de uma hora, sem interrupções. Dali ele não pode ver o êxtase ou a dúvida no semblante do educando, tampouco fazer ligações entre o conteúdo e a vivência deles, pois nunca os conhecerá. O aluno, por sua vez, não pode criar laços com o professor, nada de empatia, ou daquele respeito terno comum à relação aprendiz e mestre. O conteúdo petrifica-se, e por ser algo fora da vivência concreta do educando, o enfada.

Zuin (2006) prossegue alertando-nos que, o professor que organiza e transmite os conteúdos para formação de futuros educadores, na modalidade em questão, perclita transformar-se em caricatura autoritária de si próprio pela dimensão de *verdade* assumida pelas imagens televisivas;

A autoridade indevida, que os pacotes pré-preparados dos materiais dos cursos a distância exercem sobre os alunos, deve ser compreendida também como fenômeno de uma sociedade que atualiza, por meio de suas forças produtivas tecnológicas, o dito do filósofo Berkeley (1992, p. 13) de que o ser dos objetos é ser percebido. E tal condição ontológica não se limita aos objetos, mas também se aplica às pessoas, pois o exibir-se adquire a força de um imperativo categórico. [...] As imagens de pessoas e objetos, convertidos em ícones fugazes, travam uma luta titânica entre si com a intenção de permanecer alguns momentos a mais na memória antes de serem pulverizadas e substituídas pelas imagens de “novos” ícones. E se esta lógica parece imperar quando nos deparamos com as imagens midiáticas, não seria muita pretensão acreditar que o professor estivesse isento de se tornar um destes ícones, quando os conteúdos de suas disciplinas são transmitidos tanto pela televisão quanto pela tela do computador? (ZUIN, 2006, p. 948).

A ditadura das imagens e o contexto histórico de sua realização devem ser objeto de crítica dos que se preocupam com os caminhos e descaminhos do processo educacional/formativo virtual, pois, há risco de reduzir a autoridade do professor, fazendo-a se rearticular como autoritarismo imagético que, por sua vez, enfraquece o desenvolvimento do raciocínio crítico (Zuin, 2006). Podemos nos questionar: enquanto impera essa autoridade pedagógica imagética em que condição são postos os educandos? Na condição de vasilhames a serem enchidos?

### **3.4 A EaD como mecanismo de democratização do ensino?**

Como vimos no tópico anterior, no contexto de expansão dos cursos EaD, o Estado apostava no potencial de democratização do ensino superior através da modalidade e a consequente facilitação da inserção de pessoas no mercado de trabalho. Mas, segundo a Professora Alessandra Assis Picanço, em *Educação a Distância: solução ou novos desafios* (2001), este sentido de um mecanismo de democratização do acesso à educação, imputado à educação a distância, precisa ser refletido. Um dos principais empecilhos para a realização desta almejada vocação democrática é a descontinuidade dos projetos governamentais, implementados e logo suspensos ou modificados em curtos prazos pelas chefias dos ministérios, assim como a ênfase na concepção quantitativa nas análises, em detrimento da concepção qualitativa. Diante da tão sonhada democratização/universalização,

[...] os indicadores de qualidade das políticas se centralizam na quantidade de cursos e de alunos envolvidos nos programas, as ações se centralizam na instalação da infraestrutura tecnológica que irá garantir a distribuição de conteúdo. Em diferentes áreas essa concepção mais quantitativa de democratização esbarra no problema das diferentes condições de vida, trabalho e produção de conhecimento que configuram o nosso contexto (PICANÇO, 2001, p. 17).

A preocupação com a infraestrutura é pertinente, mas a autora atenta para algumas pechas que também se colocam como empecilhos à democratização do ensino, como: falta de interatividade dos pacotes de conteúdos prontos; a verticalidade do ensino; a inadequação dos currículos e a padronização dos materiais didáticos que ignoram as necessidades e diferenças regionais dos educandos; a deficiência no acompanhamento do desempenho dos alunos e a alta taxa de abandono.

O modelo de educação industrial ou de massa com que tem sido encaminhada a EaD, em diversas experiências, em nada favorece a pluralidade de valores locais e de articulações entre o local e o não-local, a relação horizontal entre os sujeitos da diversidade, a dinamicidade e inovação necessária aos processos de aprendizagem, além de desautorizar os sujeitos a encaminharem o que demandam suas necessidades ou as de seu grupo. (PICANÇO, 2001, p. 9,10).

A produção de um conteúdo local, segundo a autora, é fundamental para o processo de democratização, representa a comunicação horizontal, a expressão de saberes locais amplia as possibilidades de uma formação mais atrelada às necessidades de cada comunidade e a relação destas com um saber mais amplo.

Estas são as tecnologias protagonistas do fenômeno que chamamos de Revolução Tecnológica. A EaD estabelece uma conexão com as mesmas tecnologias da comunicação e informação, mas o debate sobre esta articulação precisa ultrapassar a ideia de modernização ou expansão quantitativa da educação. Para Picanço, “O foco dado pelas análises evolutivas da articulação da EaD com as tecnologias da comunicação e informação está fundamentado na ideia de que essas tecnologias são simples recursos” (2001. p. 13). Esta concepção parte do pressuposto da neutralidade da técnica, ou seja, considera que há uma separação entre homem e objeto e que a predominante racionalidade humana organiza, controla e delimita os usos do objeto. Esta concepção desconsidera a base econômica da técnica/tecnologia, sua instrumentalidade a serviço do mercado e da geração de lucro. Uma análise mais exaustiva das estruturas organizacionais da EaD pode fazer cair por terra essa ideia de que a modalidade representa uma otimização da educação. Na verdade, trata-se de um processo de produção, cujo produto final é o sujeito social adaptado às exigências de mercado (Picanço, 2001).

### **3.5 A EaD e a Educação Bancária**

O conceito freiriano de Educação Bancária é um dos principais tópicos deste trabalho por se referir à prática educativa que mantém o aluno em condição de mero ouvinte, como se este fosse um recipiente vazio, uma vasilha, pronto para absorver tudo o que o professor, que é o sujeito que sabe, irá depositar, para então absorver, memorizar e repetir, esta é a única margem de ação que se oferece (Freire, 1987). Na EaD, podemos ver os indícios desta prática claramente no ato vazio de, em vez de comunicar-se, fazer comunicados, na narração

desprovida de sentido de vida transmitida pela tela, no depósito, na doação de “saber” através de vídeos e apostilas, na dicotomia entre o conteúdo e a experiência real do educando, no questionamento que não se faz, na privação da reflexão, da criatividade e do desenvolvimento da autonomia. Na privação da formação. Mesmo a imagem do professor, nesse processo, passa de mediador do conhecimento, para simples prestador de serviços, mais um recurso apenas. A formação de um professor deve se dar num ambiente que permita o fomento da criatividade e da autonomia, que o possibilita dimensionar seu desenvolvimento e aprendizado, fortalecer sua autoconfiança para que ele encontre o equilíbrio entre a liberdade e autoridade. É importante que este processo seja realizado com êxito, pois se a figura do professor mediador for substituída por uma autoridade imagética imparcial, ou seja, que não reconhece as especificidades dos educandos - as mesmas falhas serão refletidas nos docentes que estão sendo formados. Estes, nesse processo de reificação, são mantidos na condição de receptores inativos. Não há provocações que os faça refletir sobre o objetivo de cada conteúdo ou a quem ele pretende alcançar. O aprender é mecanizado, sistematizado, não há autorreflexão. O professor que se forma nessas condições não tem conhecimento da força de sua intervenção na sociedade.

Segundo Celso Vallin (2014), em *Educação a distância e Paulo Freire*, a aula não pode ser resumida em emissão de comunicados, precisa haver discussão, reflexão e desafios por meio de ação prática, é isso que a pedagogia progressista e crítica propõe; a problematização, e é isso que a EaD nega aos estudantes.

Não podemos deixar que o curso se torne uma “educação bancária”, colocando-nos a apresentar explicações, faladas, escritas ou em gravações de vídeo e cobrando a reprodução do que foi dado. Isso não é bom. Primeiro, porque mesmo esse conhecimento abonado é relativo. Pode ser ampliado, modificado e até derrubado. Segundo, porque, dependendo do contexto, as verdades podem ter significados e usos diferentes. Terceiro, porque quando reconstruímos o conhecimento, selecionando e discutindo informações e articulando-as com nossas paixões e problemas, entendemos melhor em que contextos cada conhecimento se enquadra e pode ser aplicado e isto nos permitirá duas coisas. A primeira é o trânsito entre teoria e prática. A segunda é que, ao reconstruirmos, depois de terminado o período do curso, ou da disciplina, continuaremos a construção do conhecimento por nós mesmos, o processo de estudo não será estanque (VALLIN, 2014, p. 6).

Para uma educação que não é bancária, mas libertadora, é preciso estimular a pergunta, a reflexão acerca da pergunta, a dialogicidade, a interatividade, o crescimento individual e coletivo, enfim, ir contra a passividade do aluno.

Há sempre certa cautela nos discursos sobre esta modalidade de ensino (EaD) por parte dos pesquisadores, a crítica, se há, é sempre velada. Mas, segundo a pesquisadora/autora dona desta pesquisa e do relato de experiência analisado, não há como conferir à educação a distância o status de *solução*, na verdade, a educação à distância é um *sintoma* da aceleração temporal, que assola a sociedade contemporânea. Um sintoma do progresso tecnológico que faz regressar a educação, conferindo a ela tudo o que há de mais antiquado. É preciso ressaltar que, uma educação mediada por tecnologia, sustentada por mecanismos virtuais e ferramentas como, por exemplo, os fóruns, levam o professor à perda de sua qualificação, pela perda das condições de mantê-la. Não há garantia de que possamos manter uma capacidade após atingi-la, pois, todas as capacidades do indivíduo são uma conquista, portanto, todas são suscetíveis de perda. Somente praticando e superando desafios podemos lapidar as habilidades construídas e seguir na direção de um avanço. Recorrendo novamente a Freire, “Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior, conseqüentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens” (1987, p.90). Também precisamos nos atentar para o perigo que corremos, ao transformar o professor num prestador de serviços e submeter à tecnologia a tarefa de ensinar – de reforçarmos o autoritarismo imagético nos tempos de Indústria Cultural.

Zuin lamenta esta sobreposição da comunicação mediada por aparelhos tecnológicos, que ele chama de secundária, à comunicação imediata, vis-à-vis. Segundo ele, esta relação só pode ser analisada considerando a forma como as relações de produção da sociedade contemporânea determinam as condições de tal heteronomia. Tendo como referência Theodor Adorno em *Teoria da Semiformação* (2010), o autor analisa que a formação (*Bildung*) corresponderia diretamente a uma sociedade de indivíduos livres e iguais, a formação seria uma pré-condição para uma sociedade autônoma. A questão que coloca é: a educação que se dá mediada total ou majoritariamente por tecnologias pode desenvolver nos educandos a autonomia necessária para sua formação? Autonomia que é, para Kant (1995), o fundamento da dignidade da natureza da humana, a autonomia que é a base para a concretização prática educativa libertadora de Paulo Freire (1987). O ambiente virtual da EaD pode oferecer ao estudante fomento à reflexão e criatividade? O distanciamento entre professor e aluno e entre os próprios alunos, inerente à prática da EaD, não vai contra o escopo central do processo de formação e especialmente, da formação docente? Como um sistema que não acompanha o desenvolvimento, progressos e falhas dos alunos, que o trata como um número, ignorando suas

singularidades, suas experiências, seu conhecimento e talvez, principalmente, sua potencialidade... poderia promover uma educação emancipadora?

### **3.6 Diálogo: “O reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro”**

Paulo Freire, no terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido* (1987), coloca como essência da educação como prática da liberdade, a dialogicidade, “No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências” (p. 6). De acordo com ele, a existência humana não pode ser muda, silenciosa, ou nutrir-se de palavras falsas, pois as palavras verdadeiras são as que transformam o mundo. Existir é um eterno pronunciar. O diálogo é o encontro dos homens na palavra verdadeira, mediatizados pelo mundo; deve ser direito de todos os homens e não privilégio de alguns, portanto, ninguém deve monopolizar a palavra, ou dizê-la para os outros em ato de prescrição, roubando-a dos demais. O diálogo não é apenas troca de ideias, é o encontro onde realiza-se o agir e o refletir dos sujeitos e não se esgota na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 45).

O diálogo é uma exigência existencial, nas palavras de Freire, criador e transformador, compromete-se com a vida e tem como *a priori*, a fé nos homens. Portanto, não pode se reduzir ao ato de depositar ideias e informações ou transformar-se em discussão bélica, polêmica entre homens que não se comprometem com a pronúncia do mundo, mas com impor sua verdade.

O reconhecimento da essencialidade do diálogo, que a propósito, é incompatível com a auto-suficiência, é primordial para prática de uma educação libertadora, inclusiva e transformadora. A educação autêntica não se faz de A para B, ou de B sobre A, mas de A com B. Na relação professor aluno, a dialogicidade se dá já na escolha do conteúdo programático. Freire diferencia o “educador-bancário” do “educador-educando”, o primeiro antidialógico, não se questiona sobre o diálogo, pois para ele este nem existe, questiona-se apenas a respeito do programa sobre qual *dissertará*. E a esta pergunta ele mesmo responde quando organiza *seu* programa. Já o “educador-educando”, dialógico, não vê o conteúdo programático como uma

imposição, mas como uma revolução organizada e sistematizada dos elementos que o próprio povo lhe entregou de forma desestruturada.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em **situação** a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação (FREIRE, 1987, p. 48).

Santos (2014) em *A Dialogicidade no Pensamento de Paulo Freire e Hans Georg Gadamer e Implicações na Cultura Escolar Brasileira*, critica a deslegitimação do diálogo na cultura pedagógica e a crença desenvolvida historicamente de que o silêncio deve imperar numa sala de aula, que geralmente manifesta-se em jargões como “Fiquem quietos!”. “Deixem o professor dar aula em paz!”. “Professor que bota moral é aquele que faz a turma toda não dar um pio”.

Para a autora, o diálogo é elemento constitutivo do processo educativo, ao passo que é, também, seu *telos*. “Diálogo é fim e meio concomitantemente” (2014, p. 3). Portanto, as práticas escolares não podem abdicar da força e alcance do diálogo, especialmente numa sociedade plural como a contemporânea, onde uma gama de responsabilidade recai sobre os processos de formação humana. Esta sociedade, tomada pela racionalidade técnica, converteu o diálogo em ferramenta de ensinar e aprender a fazer algo para o mundo do trabalho, algo para o fomento da produção e do lucro. Quem suscita interesse nessa sociedade, segundo a autora, é o *Homo Faber*. “O que acontece nesses regimes está mais próximo de práticas monológicas que dialógicas. Contudo, são essas práticas que localizamos com mais frequência hoje no recinto escolar” (2014, p.3).

Santos apresenta-nos o ato de aprender como um processo que se funda na consciência da realidade vivida pelo educando, no “aqui” e no “agora” de cada um, vê portanto, o diálogo como ponto chave para uma educação compatível com o cenário da nossa sociedade, “onde o encontro inter-humano assusta, suscita, provoca, impõe, expõe, intimida, domina, explora, acolhe, evidenciando a multiplicidade e a diversidade do momento” (2014, p. 4). E questiona se a ciência e a técnica seriam as vilãs desse processo de monologização, tanto da vida em si, como dos processos de ensino e aprendizagem. E aproveitando sua deixa, podemos nos perguntar se esta prática pedagógica defendida por Freire, que prima pelo diálogo e dialética é concebível nos cursos de modalidade EaD.

### 3.7 Diálogo e EaD: a ausência do lugar de encontro

Mais uma vez ressaltamos que, não é nosso objetivo aqui erradicar ou dizer ineficaz a educação a distância. Não é nossa intenção, parafraseando Adorno (1957), deitar fora a criança com a água, pois que, “se se quisesse agir de forma radical, então com o inverdadeiro extirpar-se-ia também todo o verdadeiro” (p. 34). Só o que pretendemos é apontar as insuficiências da modalidade, especialmente em seu modelo assíncrono. A organização da prática educativa EaD baseia-se numa abordagem de transmissão de conteúdos que estabelecem uma comunicação unidirecional com o educando: envio do material com instrução programada (apostilas ou vídeos) e posteriormente, recebimento do material a ser avaliado.

Alguns programas utilizam a tutoria por telefone ou a tutoria local em centros associados ou pólos de apoio presencial como mecanismos de interação e colaboração. Ambos falhos, já que, interação compreende a troca de ideias e experiências entre duas ou mais pessoas que *convivem*, relacionam-se no mesmo ambiente, de estudos ou trabalho. Quando e como se dá, então, o momento do diálogo e interação entre alunos e professores nos cursos de modelo assíncrono EaD?

Como já visto, Freire (1987) defende que a dialogicidade começa na escolha do conteúdo programático. É um desafio para todo professor respeitar as especificidades dos educandos quando da elaboração do material de estudos, o que é indispensável para uma prática docente inclusiva e libertadora, mas para o professor EaD é ainda mais difícil, quase impossível que essa prática faça parte de sua realidade. Como considerar a dialogicidade, a interatividade, na elaboração de um conteúdo que irá ser *depositado* arbitrariamente em alunos de todo um Estado, ou de todo país? Se a construção deste conteúdo não trata o aluno como um ser único, subjetivo e suscetível às influências do meio em que vive - não permitirá antecipação de dúvidas, interrogações e sugestão de possibilidades. “O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois é contra ele” (Freire, 1987, p. 107).

Na EaD assíncrona, a interação dá-se apenas entre aluno e seu material didático. O estudo é individual e não insere o aluno no ambiente educativo do debate, não o confronta com suas fraquezas e medos. A experiência do diálogo, do debate, do descobrimento, das discussões em grupo, a convivência imprevisível e familiar da sala de aula é substituída, neste modelo de educação, pela autoridade das telas, pela frieza da comunicação paralisada, pela condição de passividade do aluno.

Engana-se quem depreende daí que a perda é apenas do educando, pois que o professor perde, neste processo educativo engessado da EaD, suas características e habilidades que lhe

constituíam como professor. De acordo com Freire, em sua Carta aos Professores (2001), o ato de ensinar tem como premissa a existência de quem ensina e de quem aprende.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer [...] ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender (FREIRE, 2001, p 1).

A ausência da dialogicidade, ou seja, a monologização da educação na EaD, pode descaracterizar o professor, assemelhando-o a uma ferramenta inanimada, mais um recurso apenas em meio aos recursos tecnológicos do processo não educativo do modelo assíncrono de EaD. “O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura” (Freire, 1987, p. 8).

Esta discussão é necessária a todos os profissionais comprometidos com a educação, especialmente entre os encarregados do ato de lecionar. Freire (2000) defende que todo ser humano precisa ter em mente a imagem do mundo em que gostariam de viver, desenhar sua própria utopia e não deixar esmorecer suas forças diante das adversidades, diante da resistência e da opressão. Precisamos admitir o quanto antes que o modelo assíncrono de EaD, a prática educativa que utiliza apenas de meios tecnológicos para o ensinamento de docentes é insuficiente, não forma formadores, mas treina trabalhadores. É preciso que os alunos sejam capazes de enxergar esta insuficiência, que compreendam que a facilidade de acesso e economia de tempo, principais critérios de escolha e principais fatores de merchandising da modalidade - não compensam a fragmentação e a imparcialidade do ensino, a falta de interatividade e diálogo, a falta de troca de experiências. É preciso que os alunos compreendam que esta modalidade, o modelo assíncrono de EaD fada-os ao Ser Menos. No momento do descobrimento desta opressão, pois que, a privação da formação de qualidade é uma forma de opressão do modelo capitalista de produção - no momento do descobrimento, a partir da luta pela superação da situação de opressão, começa-se, também, a luta pelo Ser Mais. “A questão está em que, pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta ‘concepção bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação do Ser Mais” (Freire, 1987, p. 35).

### 3.8 A racionalidade da dominação: uma crítica da EaD à luz da Indústria Cultural

O que entendemos por Indústria Cultural, segundo Adorno e Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento* (1985), é o processo de mercantilização da cultura advinda da contradição historicamente construída sobre papel da técnica atrelada ao capital. A Indústria Cultural fabrica produtos em massas, que se auto determinam pelo consumo, e o objetivo é a integração dos consumidores, a massificação dos indivíduos. Nesse processo transforma a arte e a cultura em coisa, bem a ser, também, vendido. Os modernos instrumentos da técnica e a concentração econômica e administrativa são os braços desta Indústria. Antônio A. S. Zuin em *Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural* (2001), resgata alguns dos conceitos dos frankfurtianos para analisar este processo de mercantilização da cultura e da formação cultural em tempos atuais. O mesmo é logrado pelo autor, juntamente com Vânia Gomes Zuin em *A atualidade do conceito de semi formação e o renascimento da Bildung* (2017). Analisaremos algumas de suas considerações, relacionando-as ao modelo de educação a distância que é tema do presente momento.

Segundo Zuin (2001), o desenvolvimento massivo das tecnologias de informação e comunicação aumenta nos indivíduos a sensação de que não existem obstáculos que possam impedir as trocas de produções e de valores culturais entre quaisquer países do mundo. Diante das TIC 's, as discussões sobre conceitos como o de Indústria Cultural são vistas com desconfiança, como se tratasse de uma conspiração. “Numa sociedade tecnificada, nada é mais inconveniente do que a insistência, para muitos anacrônica, da reflexão crítica de que a massificação e consumo da produção cultural não implicam a concretização de uma sociedade mais justa e democrática” (2001, p. 9). Esta ilusão realiza o casamento forçado entre indivíduo e sociedade, entre desejo e cultura. Como vimos anteriormente, porém, foi exatamente o devaneio de que o desenvolvimento de uma educação que atendesse a todos e promovesse a democratização da formação, resolveria os problemas da sociedade neoliberal - que impulsionou a criação e a expansão de cursos superiores em modalidade EaD, especialmente de formação de professores, a partir dos anos 2000.

[...] a mercantilização da produção simbólica possui duas tarefas fundamentais: a integração e a reconciliação forçada entre os grupos sociais desiguais entre si. Esse é o objetivo central do sistema de produção calcado na falsidade de que a massificação da cultura realmente possibilita a emancipação coletiva (ZUIN, 2001, p.12).

Mas, o objetivo substancial da disseminação de cursos EaD para formação a nível superior, longe de democratizar o ensino, era a criação de trabalhadores *treinados* para as funções demandadas pelo sistema de produção vigente. É capcioso, então, falar em educação a distância e formação cultural, especialmente quando nos referimos ao modelo assíncrono de EaD, pois que, segundo Zuin e Zuin (2017), a formação (*Bildung*) não se reduz à leitura de livros ou ao conhecimento de outras línguas.

O conhecimento de uma miríade de informações relativas às mais variadas áreas pode ser feito de forma absolutamente instrumentalizada, a ponto de uma pessoa ser identificada como alguém que é culto por justamente saber o que o próprio Adorno escreveu sobre o preconceito e continuar a reproduzir comportamentos preconceituosos nas situações do cotidiano (ZUIN e ZUIN, 2017, p. 423).

Ou seja, há um abismo entre conceito e essa práxis instrumentalizada que, não pode ser resolvido somente com reformas pedagógicas, pois, é fruto do processo de industrialização que determina a mercantilização das produções culturais e sua transformação em bens. Esta fratura entre conceito e práxis, para Adorno em *Teoria da Semiformação* (2010), indica uma consciência progressivamente dissociada e desmascara o falso potencial formador e humanizador dos bens da Indústria Cultural, pois são apenas bens, com sentido isolado e dissociado das coisas humanas; “a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (2010, p. 10).

No que se constitui um curso de formação a distância de modelo assíncrono? Fragmentação dos conteúdos; impessoalidade com relação à existência e experiência real dos educandos; comunicação unidirecional; ausência da dialogicidade; privação do questionamento e raciocínio crítico - são características que nos indicam que a prática da educação a distância que utiliza *apenas* aparatos tecnológicos é, não só insuficiente, mas a própria transformação da cultura em valor, bem material. A formação transcende a absorção de conteúdo, é preciso que cada conceito seja dialeticamente discutido, questionado, é preciso que alunos se descubram uns nos outros, que se reconheçam na semelhança ou na contradição. Um estudo que se dá sem esta esfera social, construtora do ser, converte-se num delivery de informações petrificadas, perpetua as verdades absolutas que geram preconceitos e separam os homens.

Quando o campo de forças a 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).

Para Adorno, o processo (semi)formativo, que promove a compreensão de conceitos de forma medíocre, não constitui o cumprimento nem mesmo de um primeiro momento da educação. Esta forma de apreensão é inimiga mortal da formação. Como afirma Zuin (2001), a Indústria Cultural se afirma, hoje, como princípio cada vez mais deseducativo.

O autor, também, nos alerta para a necessidade de identificarmos, na aparente democratização da cultura e educação, seu inerente potencial fascista. O preço a ser pago pela ilusão da saída da minoridade é alto demais. “A fissura entre a promessa de democratização da cultura e a consequente universalização da formação é fator indicativo da cumplicidade entre o discurso oficial emancipatório e as relações materiais que se aferram na dominação e na exploração” (2001, p. 15).

A contradição da promessa de democratização e universalização do ensino e sua realização é visível quando se analisa as práticas pedagógicas dos cursos EaD, lembrando sempre que nos referimos ao modelo assíncrono de Educação a distância, que não conta com nenhuma relação *vis-à-vis* entre professores e alunos e entre os próprios alunos. O que há de fato é uma dissimulação do processo formativo transformado em produto que agrada à semiformação. Não por acaso estes cursos são *vendidos* sob o discurso de economia de tempo e preço baixo. As propagandas na TV e anúncios no YouTube prometem educação de qualidade com flexibilidade e tempo de formação reduzido e contam com personagens renomados das emissoras de TV no *merchandising*, como qualquer outro produto. “Até mesmo a existência do esclarecimento (*Aufklärung*) encontra-se hoje determinada pela vontade de transformá-lo numa forma de show” (Zuin, 2001, p. 12)”.

#### 4 “O QUE É UMA AUTONOMIA QUE NÃO SE COMANDA?”

*Cada manhã recebemos notícias do mundo todo e, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações (Benjamin, 1994, p. 203).*

O ser humano contemporâneo é pensado na condição de sujeito ou objeto? No mundo contemporâneo onde as telas midiáticas tomaram lugar de destaque na comunicação, iniciou-se um inegável processo de sectarização dos indivíduos, tecemos uma teia de padrões e preconceitos ao redor de nós e enquanto propagamos o discurso acerca da necessidade urgente de nos desprender, nos emaranhamos cada vez mais. Para Marx (1867), as épocas se distinguem especialmente pela forma de produzir, isto é, pela técnica, certamente a forma de produzir da pós-modernidade redefiniu as relações do indivíduo com o indivíduo, deste com o espaço e o tempo, e até mesmo redefiniu a postura do Estado; o que antes era fechado, hostil e soberano, é agora o principal mediador das relações político-sociais e econômicas com o mundo. Parafraseando Freire, o homem tornou-se presa do mundo, do mundo administrado, do mundo pós-moderno. Seu caçador, o capitalismo exacerbado, oculta-se atrás de uma aparência agradável, utilizando do feitiço da indústria cultural, que trabalhando especialmente através dos veículos midiáticos, nos hipnotiza e determina o que precisamos ter, o que precisamos fazer, quem precisamos ser. Sugando-nos para um lugar vazio de sentidos, quando percebemos estamos presos a uma existência abstrata, vaga, irreal.

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 abertamente. 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, p. 61, 1995).

A revolução da técnica transformou o modo de trabalho e flexibilizou as relações de trabalho, os bens culturais da indústria invadiram a vida dos indivíduos de tal forma que mesmo no tempo livre são consumidos, o homem não se vê livre deles.

Na sociedade do espetáculo de Guy Débord (2003), que prefere a imagem à coisa, podemos, sem pretender recorrer a passadismos ou saudosismos vãos, perceber a perda da conexão real dos homens entre si e do homem consigo mesmo. Vivemos num tempo em que

discutir política num *happy hour* é maçante e impertinente, mas o tema é bem-vindo no Twitter<sup>2</sup> e Facebook<sup>3</sup> a qualquer hora. Um tempo em que homens e mulheres frequentam os mesmos ambientes, mas as paqueras se dão, na maioria das vezes, através de plataformas virtuais de relacionamento como o Tinder<sup>4</sup>, onde homens e mulheres cedem dados como profissão, hobbies, expectativas, além de uma foto nítida do aspecto físico. Um tempo em que nas ruas, não há mais donas de casas sentadas na esquina trocando novidades ou rodas de conversa ao redor de uma fogueira. O conhecimento experiencial das pessoas é desacreditado, não se pede mais conselhos nem tampouco alguém ousa oferecê-los. Mas há tutoriais no Google, em textos ou vídeos, que nos oferecem ajuda para resolvermos problemas pessoais, familiares ou conjugais, nos ensinam a ser empreendedores, fortes, independentes e, pasme, até felizes. Um mundo em que o padrão de felicidade é ditado por influencers digitais<sup>5</sup>, e basicamente relaciona-se com a aparência, com o superficial. A mais eficaz forma de terapia é a aquisição de novos bens, duráveis ou não duráveis, o prazer da compra afasta os dissabores da vida. O momento histórico que nos contém, segundo Débord, (2003), torna o *verdadeiro* um momento falso. Nele as relações sociais entre os indivíduos e a relação deste consigo mesmo torna-se um espetáculo mediatizado por telas eletrônicas, um jogo para indústria imagética. O espetáculo, sob a forma de informação, publicidade ou consumo, constitui o modelo socialmente dominante da vida, é o resultado e o projeto do modo de produção vigente.

O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência. Por ser algo separado, ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada (DEBORD, 2003, p. 14).

O mais assustador na interpretação de Débord é que segundo ele, no império da indústria imagética “[...] simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico” (2003, p. 19). O sentido humano privilegiado na sociedade do espetáculo é a visão, já que o meio, assim como a finalidade é *fazer ver* por diferentes

---

<sup>2</sup> Rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais instantâneas de outros contatos.

<sup>3</sup> Mídia social e rede social virtual, onde os usuários trocam ideias, preocupações, opiniões, e expõem, através de frases, fotos e vídeos, seus modos de vida.

<sup>4</sup> Aplicação multiplataforma de localização de pessoas para encontros românticos online, cruzando informações de outras mídias sociais virtuais, localizando as pessoas geograficamente próximas.

<sup>5</sup> Abordagem de marketing que consiste em praticar ações focadas em indivíduos que exerçam influência ou liderança sobre potenciais clientes de uma marca, ocorre por meio de plataformas digitais.

mediações especializadas, o mundo que já não é diretamente apreensível. A contemplação dos objetos sistematicamente selecionados pela indústria aliena os indivíduos, alienação que é resultado da própria ação inconsciente destes. Na medida em que contemplam e contemplam, cada vez mais deixam de viver suas próprias vidas, na medida em que se reconhecem nas imagens, que são a representação dominante do necessário e ideal, deixam de compreender sua própria existência e reconhecer seus próprios desejos. “A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhos apresenta” (Debord, 2003, p. 26).

Christoph Türcke, em *Sociedade Excitada* (2010), chama de sociedade da sensação o tempo em que nem mesmo o mais intelectual dos homens consegue manter-se intocável diante da enxurrada de estímulos dos aparatos visuais da indústria. O autor usou um exemplo interessante para dar forma a esta condição; ele fala sobre como Odisseu teve de se amarrar ao mastro do navio para não ser atraído pelo canto das sereias, enquanto seus companheiros continuavam remando de ouvidos tapados. Em seguida coloca-nos a seguinte questão:

[...] como seria possível fazer parar uma corrente que atua 24 horas por dia, que não deixa que se reme contra ela e que constantemente põe a questão silenciosa sobre se seria possível de fato suportar um desligamento do fluxo geral de informação, uma estagnação profissional, uma deslocação da alma ou desemprego, apenas para opor sua força de atração? Porque? (TÜRCKE, 2010 p. 14).

A fim de relacionar o problema apresentado com o tema chave deste trabalho, a educação/formação e considerando que esta tem como pré-condição, segundo Adorno, uma sociedade autônoma e livre, podemos tentar responder à última questão de Türcke: *porque?* O indivíduo apreende a todo tempo e em todos os lugares através das redes e telas eletrônicas. A enxurrada de informações fragmentadas que recebe de forma ininterrupta tem comprometido e desestabilizado a mediação da aprendizagem, por isso nossas instituições de ensino, importantes mediadoras entre indivíduo e sociedade, estão em crise.

#### 4.1 Sociedade e comunicação de massa

Para melhor tratarmos do termo comunicação de massa proponho que voltemos um pouco no tempo para compreendermos primeiramente como se deu a formação da sociedade de massa e o desenvolvimento da comunicação midiática da era contemporânea. Segundo Alexis de Tocqueville em *A Democracia na América, volume I* (2005), a teoria da sociedade de massa começou a ser desenhada ainda no século XIX com a ascensão da classe média, advinda da disseminação de um ideal de igualitarismo social, que além de propor igualdade de direitos, formação e acesso a bens culturais e materiais, também influenciou na homogeneização dos gostos, pensamentos, valores e hábitos. O que antes era uma sociedade dividida por castas, que conservava seus hábitos, ideais, paixões, de acordo com a posição social que ocupavam, tornou-se, com o surgimento do capitalismo, uma sociedade teoricamente igualitária, onde a mobilidade social derruba a distinção entre funções, onde todos os indivíduos alimentam a mesmas paixões e têm um único ideal: gerar riquezas e gozar delas. A partir do momento em que os indivíduos perceberam que a posse lhes traria poder,

[...] não se fizeram descobertas nas artes, não se introduziram mais aperfeiçoamentos no comércio e indústria, sem criar à mesma medida como que novos elementos de igualdade entre os homens. [...] todos os procedimentos que se descobrem, todas as necessidades que vêm nascer, todos os desejos que pedem para ser satisfeitos são progressos no sentido do nivelamento universal. O gosto pelo luxo, o amor à guerra, o império da moda, as paixões mais superficiais do coração humano, e as mais profundas, parecem trabalhar de comum acordo para empobrecer os ricos e enriquecer os pobres (TOCQUEVILLE, 2005 p. 9).

Era preciso distribuir e nivelar o acúmulo de riquezas por meio da indústria, já que a desigualdade social era, agora, a única diferença relevante entre os seres humanos. A preocupação de Tocqueville já no volume II da mesma obra, é que quando o desejo da maioria é semelhante, a semelhança torna-se potência, torna-se *poder* e é exercido em detrimento da influência individual, a semelhança sobrepõe-se ao espírito de cada indivíduo. A aprovação das massas torna-se tão necessário a cada um que estar em desacordo com elas é como não viver. “O sentimento de seu isolamento e de sua impotência logo os acabrunha e desespera” (Tocqueville, 2004 p.325). A sociedade de massas estabelece, então, padrões, preconceitos, tabus e seu poder de opinião é tão grande que nada pode parar ou desacelerar sua marcha, independente das queixas dos indivíduos isolados. Aos diferente, às minorias, resta uma

situação angustiante de desprezo e inexistência. Essa homogeneização do comportamento é a principal característica da sociedade massa.

É com a massificação que surgem as primeiras técnicas de comunicação massiva, generalizou-se a partir daí uma forma de comunicação completamente nova que rompe com os padrões de comunicação com que contávamos e sua evolução dá-se de forma brusca num curto trato; das revistas e jornais impressos ao rádio, do rádio à TV e o cinema, da TV à internet. A este processo de informação contínua, Pierre Lévy em sua obra *Ciberdemocracia* (2003) chamou de “caixa de ressonância planetária” geradora de uma opinião pública global que é dividida entre prós e contras, partidários e oponente e, justamente esta dualidade, esta dinâmica conflitual é que a faz uma opinião global viva.

Já em *Cibercultura* (1999), Lévy compara as influências do texto, desde os primórdios da escrita e das mídias de massa. A escrita, segundo suas observações, foi a primeira técnica a abrir espaços de comunicação antes desconhecidos pela sociedade. Mensagens produzidas por pessoas há milhares de quilômetros que poderiam ser utilizadas independente das diferenças culturais ou sociais e mesmo após a morte do produtor, sem a comunicação direta como condição. Esta possibilidade de fuga ao contexto “[...] foi legitimada, sublimada, interiorizada pela cultura. Irá tornar-se o centro de determinada racionalidade e levará, finalmente, à noção de *universalidade*” (1999 p. 121). A filosofia, a ciência e a religião, tudo o que se pretendeu universal usou do dispositivo de comunicação instaurado pela escrita. A escrita condiciona o universal.

As mídias de massa, por sua vez, almejam dar continuidade à linhagem cultural do universal que a escrita iniciou, apresentando-se como uma aldeia global onde todos podem dialogar. Mas, Lévy chama atenção para uma falha substancial; por ser mediadora de si mesma e circular em um espaço privado de interação, a mensagem midiática

[...] não pode explorar o contexto particular no qual o destinatário evolui, e negligencia sua singularidade, seus links sociais, sua microcultura, sua situação específica em um momento dado. É este dispositivo ao mesmo tempo muito redutor e conquistador que fabrica o ‘público’ indiferenciado das mídias de ‘massa’. Por vocação, as mídias contemporâneas, ao se reduzirem à atração emocional e cognitiva mais “universal”, “totalizam” (LÉVY, 1999 p.124).

Ou seja, as mídias de massa, ao contrário das formas de comunicação que a antecederam como a narrativa, o romance, desconsideram a singularidade do indivíduo. Seu objetivo não é comunicar ou incitar reflexão, mas informar apenas. É com esta mediocridade que os

indivíduos acabam se identificando. No contexto midiático os telespectadores, mesmo implicados emocionalmente ou justamente por isso, nunca podem estar implicados praticamente, nunca são atores. Esta é a verdadeira ruptura com a pragmática instaurada pela escrita, em vez de promover interações vivas entre comunidades, permitem apenas a *recepção* passiva e isolada de informações. Vale mencionar que o termo “aldeia global” não dá conta das desigualdades de acesso às TIC 's no mundo todo (pesquisa recente da ONU mostrou que apenas 53,6% da população mundial tem acesso à internet).

Uma matéria da Revista Globo Economia, de março de 2014, apontava a internet como o segundo meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros, atrás da TV e à frente do rádio. Em junho de 2018, a agência de comunicação integrada, Zenith, publicou, na Revista Época, um estudo que, considerando o aumento significativo no consumo de internet pela população mundial, prevê que a internet ultrapasse a TV como principal meio de comunicação a partir de 2019.

Adriano Duarte Rodrigues, ao falar de mídia em *Estratégias da Comunicação (2001)*, atribui as influências deste conceito a todos os meios de informação/comunicação. O campo dos media, expressão do autor que relaciona o atual domínio das informações midiáticas com as mudanças que ocorreram no âmbito da experiência moderna no mundo - é uma espécie de noção abstrata de uma organização que tem ferramentas para controlar a mediação dos saberes ou experiências dos indivíduos de diferentes campos sociais, envolvendo a moda, a publicidade e as redes telemáticas. O campo dos media faz, também,

[...] emergir, nas fronteiras dos campos sociais instituídos, novas questões, como a droga, o sexismo, o aborto, a ecologia, para as quais nenhum dos campos detém legitimidade indiscutível nem consegue encontrar soluções consensuais e impô-las ao conjunto da sociedade. São doravante estas novas questões que irão mobilizar o debate público que o campo dos media se encarrega de promover e publicitar (RODRIGUES, 2001 p.24).

Atentemo-nos para a seguinte dualidade: o campo dos media promove a ampliação da discussão de tópicos importantes para o exercício da cidadania e democracia, ao mesmo passo que impõe condições e limites, indicando o trajeto da formação da opinião pública. O professor Guillermo Orozco Gómez, pesquisador latino-americano dos processos de recepção dos meios de comunicação/informação, numa entrevista sobre seu trabalho *Linguagem Total, Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação (1998)*, faz a seguinte observação;

Sentem-se informadas (as pessoas) e aí está a trapaça. Os telespectadores sentem que cumpriram uma função social de responsabilidade porque viram

o noticiário, mas o que viram foi ficção, drama, divertimento, riram, choraram como acontece nas telenovelas, mas transfigurado em notícia. E isso não só dificulta uma posição ativa e crítica frente ao que estão vendo, como também os afeta como cidadãos (GÓMEZ, 1998, p. 83).

Há uma relação heterônoma entre sujeito e meios de informação, até mesmo, ou principalmente, no momento da formação do pensamento.

Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura que age por vontade própria, independente do resto? Lévy (1999) defende justamente o contrário; as atividades humanas abrangem de maneira indissolúvel as interações entre pessoas pensantes, entidades materiais, ideias e representações. Ou seja, é impossível separar o humano de seu ambiente material, dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Para enfatizar os impactos das tecnologias, via interpretação de Lévy, é preciso levar em conta que estas são produtos de uma sociedade e de uma cultura. As tecnologias são restritivas, condicionantes e condicionadas, por um lado abrem e por outro fecham possibilidades, portanto, é impossível considerá-las boas ou más, ou ao menos neutras, pois tudo depende dos usos e pontos de vista, não nos esqueçamos de considerar a inegável base econômica da técnica.

#### **4.2 A iniquidade da técnica e o conhecimento como meio de dominação**

Christoph Türcke, em *Hiperativos! Abaixo à cultura do déficit de atenção (2016)*, sustenta exatamente o oposto de Lévy, quanto à suposta neutralidade da técnica. Segundo Türcke, há uma marca de nascença capitalista na tecnologia e seu efeito triturador prevalece desde a primeira Revolução Industrial (séc. XIX) e se prende a ela de forma permanente.

A máquina a vapor foi um alívio especialmente para os capitalistas, que dela tinham posse e nela faziam com que os outros trabalhassem. A desigual divisão de efeito desonerador e efeito fatigante, respectivamente, de acordo com a posição social, é a marca de nascença capitalista do maquinário (TRCKE, 2016, p.27).

Em outras palavras, a técnica não é neutra, nem tampouco o desenvolvimento das forças produtivas. Não é neutra, porque, se formou sob a dominação, tomando para si o papel de sujeito na história, papel que é somente do ser vivente que se torna aqui mero objeto, até seu estado de espírito é sujeitado à manipulação dos preços do mercado. Não é neutra, pois, não se

apresenta da mesma forma para todos os indivíduos; há os que desfrutam desse alívio inestimável passando roupa à vapor, não precisando mais caminhar longas distâncias, escrever cartas ou costurar – e, há os que suprimem sua existência num regime de trabalho que transcende a carga horária, os que têm sua subjetividade incorporada à técnica e seu valor confundido com o valor de sua força de trabalho. Os que são vistos como meio, e não como fim, os que perdem o poder e o direito à reflexão e são cada vez mais alienados e objetificados. Mas, a manifestação principal da não neutralidade da técnica, o alívio ao qual Türcke se refere, é o que permite ao empregador capitalista dispensar o trabalhador e substituí-lo pela máquina. Esta é a dimensão *libertadora* da técnica, que conduz o ser humano à fungibilidade.

O pensamento de Türcke ampara-se no pensamento dos frankfurtianos, Theodor Adorno e Max Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento* (1995): a tecnologia carrega em sua fórmula a lógica do modo de produção capitalista que trata a vida como fonte de lucro. Segundo eles, os meios de informação/comunicação constituem um sistema junto ao mercado: a Indústria Cultural, que é submetido ao poder absoluto do capital e engendra uma racionalidade que se insere silenciosamente no pensamento dos sujeitos, ditando a forma como vão agir, como vão se vestir, o que precisam adquirir, inserem-se no trabalho, na moradia, no lazer. As influências da Indústria Cultural alcançam milhões de pessoas, impondo métodos de reprodução e disseminação de bens padronizados para satisfazer as necessidades *iguais* dos indivíduos. “A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica” (1985, p. 57). A esta racionalidade técnica e utilitarista, os autores se referem como a racionalidade da própria dominação, *o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma*, a racionalidade da sociedade onde os sujeitos abdicam de sua subjetividade. Seu desenvolvimento relaciona-se a fatores como o desencantamento do mundo pretendido pelos ideais iluministas e a conseqüente transformação no conceito de razão – assim como o advento do capitalismo e a transformação da comunicação/informação em lócus central da atividade produtiva e da vida social.

A razão iluminista, na ânsia de livrar-se das amarras do misticismo, acabou por instituir uma nova forma de dominação que se esconde por trás do domínio da ciência e controle da natureza e que supostamente almeja livrar os homens do medo e colocá-los na posição de senhores. Adorno e Horkheimer (1985) apresentam-nos *O conceito de esclarecimento*, e sua função no pensamento ocidental. Os autores desmascaram este espírito ordenador que, por crer que tudo sabe e tudo pode provar através de dados, pensa estar livre das barreiras da mitologia.

O esclarecimento ou a tentativa do entendimento de sobrepor-se à natureza desencantada, acabou por levar-nos de volta à mesma condição que motivou esse esforço: a condição de afastamento e indiferenciação diante da natureza.

O esclarecimento, assim como quando era mito, dicotomiza homem e natureza, comporta-se em relação às coisas como o ditador em relação aos homens: o ditador conhece os homens na medida em que pode manipulá-los, enquanto o homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. Esta racionalidade mostra-se destrutiva, pois ao passo que conduz o homem ao progresso social, reifica-o. O preço pelo consumo de bens materiais e melhoria na “qualidade de vida” é a capacidade de reflexão crítica, a perda do espírito.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual ela se desenvolve. A técnica é essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 6).

Com a ascensão da técnica e conseqüente divisão do trabalho, o coletivo se enfraquece e o indivíduo perde sua subjetividade. A configuração da sociedade se transforma, mantendo, porém, a dominação que agora emana de um saber totalitário que almeja conhecer da natureza apenas o suficiente para empregá-la e dominá-la completamente, a ela e aos homens.

No século XIX, era das revoluções, o conceito de nação tornou-se um princípio diretor que retira sua autoridade não da religião, mas da razão. A industrialização, por sua vez, trouxe outro imperativo categórico, a ideia de interesse pessoal, que predominou nas principais correntes de pensamento, especialmente durante o liberalismo, na mentalidade pública e gradualmente na individual, suprimindo, assim, os outros aspectos, antes considerados fundamentais ao funcionamento da sociedade. Segundo Horkheimer em *Eclipse da razão* (2002), a razão cedeu em sua autonomia, tornando-se instrumento do processo social. Seu critério de avaliação é seu valor operacional, sua eficácia no domínio dos homens e da natureza.

Quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

O particular tomou o lugar do universal. A primazia do individual, a perda da dimensão de totalidade somada ao nacionalismo irracional que só pode ser mantido pelo terror, são peças-chaves da ideologia oficial do liberalismo clássico, e têm uma consequência substancial para a qual, mais uma vez, somos alertados: a inclinação ao fascismo, pois conduz a identificação cega do indivíduo com a coletividade (Horkheimer, 2002, p. 25).

### 4.3 O tempo é tudo, o homem não é nada?

Como a razão instrumental insere-se na vida prática, na experiência real dos indivíduos? Horkheimer (2002) observa um fator na civilização moderna que pode ser descrito como “a substituição gradual da seleção natural pela ação racional” (2002, p. 100). O indivíduo que antes lutava pela sobrevivência, agora, na emergência do industrialismo, preocupa-se com o *sucesso*, e este é proporcional a sua capacidade de adaptação e adequação às pressões da sociedade. O homem precisa ser flexível, estar preparado para as adversidades que a vida lhe reserva e, através de análises, planejamento e racionalização, saber agir em nome de sua autopreservação. Isso pressupõe um esforço ingente por parte da massa de indivíduos para ajustar-se às exigências do sistema e estar por dentro dos processos de racionalização que, por sua vez, são decididos pela consciência de uma minoria planejadora.

O modo de produção industrial oferece ou exige essa flexibilidade mais do que qualquer outro. A técnica, cada vez mais uniforme, facilita a mudança de empregos, mas, essa facilidade de transição dentro do sistema, ao passo que torna o homem mais independente de ideais e padrões de conduta, lhe permitindo, portanto, construir os seus próprios, também o conduz ao considerável aumento da passividade. O homem aprimorou seus meios, mas a escolha de fins tornou-se insensata, já que, agora desapegado de qualquer crença, sem resíduos da razão objetiva ou da religião, ele reage automaticamente, de acordo com padrões gerais de adaptação.

As forças econômicas e sociais adquiriram o caráter de poderes naturais cegos que o homem, a fim de poder se preservar a si mesmo, deve dominar, ajustando-se a eles. Como resultado final do processo, temos de um lado o eu, ego abstrato esvaziado de toda substância, exceto da sua tentativa de transformar tudo no Céu e na Terra em meios para a sua preservação, e do outro lado uma natureza esvaziada e degradada a ser outro propósito do que esse de sua própria dominação (HORKHEIMER, 2002, p. 102).

Que o progresso da técnica reifica o homem, Adorno e Horkheimer já nos alertava em *Dialética do Esclarecimento*, “O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas” (1985, p.16). Em *Eclipse da Razão*, Horkheimer analisa que a razão fora,

no passado, concebida pelo indivíduo como um instrumento do *eu*, somente. Após ser engolida pelos ideais iluministas e a industrialização, o indivíduo conheceu o reverso de sua auto deificação, “A máquina expeliu o maquinista; está correndo cegamente no espaço. No momento da consumação, a razão tornou-se irracional e embrutecida” (2002, p. 133).

O homem moderno e independente da era da livre empresa acredita que precisa apenas procurar com afincos os meios para a realização de seus próprios desejos e planos a longo prazo para manter-se como um ser social. Ele não se coloca contra a coletividade, mas vê-se como mais um personagem ativo diante da competição irrestrita pelos interesses individuais, e crê que só através desta competição a sociedade atingirá seu grau maior de harmonia.

A mônada, símbolo setecentista do indivíduo econômico atomístico da sociedade burguesa, tornou-se um tipo social. Todas as mônadas, por isoladas que estivessem pelo abismo do auto-interesse, tenderam contudo a se tornarem cada vez mais semelhantes pela busca desse próprio interesse. Em nossa era de grandes trustes econômicas e cultura de massas, o princípio do conformismo liberou-se da sua capa individualista, proclamou-se abertamente e elevou-se à posição de um ideal *per se* (HORKHEIMER, 2002, p. 143).

O livre comércio torna-o passivo, o homem se conforma e, assim, a sociedade mantém-se unida.

Türcke (2010) alerta que a força integradora do mercado nunca foi somente econômica, “[...] nunca decidindo apenas a respeito do trabalho ou desemprego, mas sempre, também, sobre uma aceitação ou rejeição, em certo sentido, então, sobre o ser ou não ser” (p. 65). Seguindo a mesma linha, Christian Laval e Pierre Dardot, em *A Nova Razão do Mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016), nos apresentam com uma análise completa dos caminhos e descarrilamentos do Neoliberalismo e das transformações da sociedade e do sentido de razão que o acompanham e, especialmente, sobre este novo sujeito formado pela lógica da livre empresa, que os autores chamam de sujeito neoliberal ou neosujeito. Segundo eles, o capitalismo com o qual estamos lidando não é o capitalismo puro e simples, mas um capitalismo transformado pelo Neoliberalismo, que, por sua vez, “[...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (2016, p.3). A sociedade Neoliberal engendra justamente a racionalidade instrumental que vem norteando nossa discussão, esta é implantada nas pedagogias de controle da mente e do corpo, definindo a forma institucional do novo ideal de homem: o homem trabalhador produtivo. Os

autores questionam: o que é uma autonomia que não se comanda? Esta racionalidade penetra até nos pensamentos dos homens, acompanhando-os, orientando-os, educando-os e colocando-os numa espécie de autonomia controlada, numa heteronomia velada, enquanto pregam o quanto é importante que cada indivíduo tenha liberdade individual e direito à autonomia. A subordinação não é superestimada como outrora, desapareceu junto com a crença na autoridade absoluta, na verdade definitiva. Para produzir subordinação, hoje, é preciso mais do que instituir medo ou coerção física, é preciso que haja adoração e reciprocidade e é isso que o poder na sociedade contemporânea promete, e o faz criando uma falsa identificação, fazendo o homem acreditar que os objetivos do mercado são os seus objetivos. O poder na sociedade neoliberal não emana de um centro ou de uma vontade soberana, mas torna-se legislação indireta, que conduz todos os interesses.

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” (empowered) para cumprir seus “objetivos” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.167).

Este sujeito produtivo neoliberal, porém, difere do sujeito produtivo das sociedades industriais, “o homem calculador do mercado”. O sujeito neoliberal é o homem competitivo, que se imerge inteiramente na competição mundial, o homem que vê a si próprio como empresa de si mesmo e que, além de lucro, produz também prazer, bem-estar e felicidade em todos os domínios de sua vida.

Agora, que tal voltarmos à questão que desencadeou nossa discussão: seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que age por vontade própria, independente do resto? Horkheimer (2002, p. 139) nos alerta que “A circunstância de que o cego desenvolvimento da tecnologia reforça a opressão e exploração social, ameaça a cada passo transformar o progresso em seu oposto, o barbarismo completo”. Adorno, por sua vez, em seu trabalho *Educação após Auschwitz* (2003), onde ele pensa formas de amenizar a barbárie que um dia levou a humanidade a Auschwitz, barbárie que, segundo ele, está contida na própria gênese da civilização, - apresenta-nos o termo “caráter manipulador”, usado por ele primeiramente em *Authoritarian Personality* (1950), que define pessoas que,

[...] se enquadram cegamente em coletividades transformam-se em algo quase material, desaparecendo como seres autodeterminados. Isto condiz com a disposição de tratar os demais como massas amorfas. [...] O caráter manipulador [...] distingue-se pela mania organizadora, sua absoluta incapacidade para ter experiências imediatas, um certo tipo de ausência de emoção, de realismo exagerado. Quer, a qualquer preço, levar adiante uma

suposta, embora quimérica, *realpolitik*. Nem por um momento pensa ou deseja o mundo de outro modo do que é” (ADORNO, 2003, p. 115).

Os detentores do caráter manipulador, são resumidos por Adorno a uma fórmula: a consciência coisificada. Eles inicialmente transformam-se em coisas, e após, transformam os outros em coisas. Esta consciência coisificada é a consciência que se protege de qualquer mudança, de qualquer vir-a-ser, e enxerga como absoluto tudo o que existe.

A questão é que, essa consciência coisificada, para Adorno está diretamente relacionada à relação que o indivíduo estabelece com a técnica, no mundo atual, em que esta ocupa uma posição tão decisiva. Adorno vê, nesta sociedade o que ele chama de véu tecnológico, algo de irracional, patógeno. “As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano” (2003, p. 118). Ou seja, a técnica representa meios de autoconservação da vida humana, mas tem sido tomada como fim, pois a finalidade verdadeira, que seria uma vida humana mais digna, é expulsa da consciência das pessoas. Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) observam que pela mediação total da sociedade os indivíduos tornam-se “[...] seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força”. À medida em que estes processos alcançam todos os limites do tecido social, a racionalidade instrumental vai anulando, imperceptivelmente, a fronteira entre o mundo técnico e o mundo humano.

Pela facilidade em introduzir-se em todos os níveis sociais, o campo dos media, de Rodrigues ou a caixa de ressonância planetária de Lévy, orientados pela racionalidade instrumental, acabam por transformar a forma de interagir das pessoas. É, em certa medida, irônico pensar que o excesso de informações, característico dos tempos atuais, não é garantia de comunicação, onde somente tem sentido a vida humana, segundo Paulo Freire (1987) - pelo contrário, é um dos motivos do fim desta, ou ao menos de sua deformação, pois que, se transforma numa comunicação impessoal mediada por tecnologia, sem diálogo. Pudera! A comunicação, a dialogicidade, dentro ou fora da sala de aula, rechaça o objetivo primeiro da sociedade imagética de entreter e transformar a todos em ouvintes. O que nos remete de volta ao conceito freiriano, chave deste trabalho; a educação bancária.

#### **4.4 A racionalidade da técnica sobre a educação: a semiformação**

O momento em que vivemos pede que pensemos a educação bancária dentro e fora do ambiente escolar, isto devido à distribuição constante de informações através das telas, em todo

lugar e a todo tempo; *smartphones, notebooks, tablets*, são muitos os mecanismos que possibilitam a distribuição de informações variadas a todo instante. Basta um clique e encontramos o que precisamos saber, datas, nomes, conteúdos inteiros de diversas disciplinas, videoaulas, exercícios comentados, livros completos e artigos nas bibliotecas digitais. Onde quer que estejamos podemos estar inseridos em outro lugar, qualquer lugar do mundo, real ou não, basta que estejamos “logados” na rede. *Facebook, Twitter, Instagram*; locais virtuais onde as pessoas são instigadas a desenvolver debates e discussões acaloradas sobre temas diversos. Todos precisam saber algo, precisam estar atualizados e munidos de informação, não importa a fonte, importa saber, esta é a marca do século. É o lugar comum dos “semiformados” a que Adorno se refere em seu trabalho *Teoria da Semiformação*;

Em lugar do temps durée, conexão de um viver em si relativamente unísono que se desemboca no julgamento, se coloca um ‘É isso’ sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconseqüentes a qualquer pergunta (ADORNO, 2010, p. )

O “é isso”, segundo Adorno, coloca-se de forma isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista. A indústria midiática, compactuada com os mecanismos de mercado, simulam a democracia das informações, fazem com que pensemos que todas as pessoas, de todas as classes sociais, têm igual acesso ao conhecimento, o que é uma piada de mau gosto. “[...] 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.26). A preocupação é que, o conhecimento, transformado em mercadoria e oferecido como informação, não acrescenta ao indivíduo, o engana, a informação asfíxiada, sem a devida assimilação com a vida do indivíduo, com a sociedade, não pode ser devidamente apropriada, ela converte-se no objeto de sua crítica, a semiformação.

Pucci, em *A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo* (2018), estabelece um diálogo com o ensaio de Adorno, *Teoria da Semiformação*, que foi escrito no contexto do capitalismo do bem-estar social (1959), ressaltando sua atualidade na sociedade contemporânea neoliberal, quando o modo de produção capitalista assume-se mais autoritário e opressivo com apoio das ciências e das Tic’s. O ensaio de Adorno, que outrora já considerava a semiformação como forma de consciência dominante, “[...] ainda é um ponto de referência para se analisar os fenômenos semiculturais predominantes da contemporaneidade?” (P. 602).

Segundo a análise de Pucci, a resposta é um redondo sim. Adorno propunha que a sociedade da adaptação e do conformismo se identificaria com a mera história natural darwinista; a sobrevivência do mais forte.

É em direção a esta sociedade inteiramente adaptada que o capitalismo neoliberal, pela universalização e absolutização da competitividade, está nos conduzindo. Se nos anos do capitalismo do Bem-estar social prevalecia o conformismo, no contexto de uma sociedade em que o princípio de troca, mesmo sendo soberano, se fazia menos desumano nas questões relacionadas à educação, à saúde, à moradia, à previdência social; na economia política de hoje, predomina uma sociedade que caminha em direção a um estágio plenamente tomado pelo princípio da troca, que se nos mostra onipotente, absoluto (PUCCI, 2018 p. 604).

Ou seja, segundo o autor, via interpretação de Adorno e Horkheimer (1995), o processo de transição à integração total do mundo administrado iniciado nos anos 60 foi suspenso, mas não interrompido. No contexto atual, porém, tal processo foi definitivamente retomado.

Pucci (2018), utilizando-se, também, das considerações de Dardot e Laval (2016), nos mostra algumas formas de manifestação da ontologia da semiformação na sociedade neoliberal, dentre as quais destacaremos: o culto à inovação; a informação como mercadoria; o papel de destaque do gestor escolar; a formação enquanto aprendizado ao longo da vida.

*O estranho culto à inovação:* o autor fala sobre o intenso desenvolvimento da ciência e da pesquisa, desde o século das luzes, e do intenso desenvolvimento das tecnologias digitais que tem servido à valorização do capital, tornando-se primordial ao sucesso econômico. A inovação, como característica da sociedade e da economia, torna-se palavra de ordem, também, nas escolas. “A articulação orgânica que o capital neoliberal criou entre a pedagogia e a administração, sob a hegemonia dos gestores, facilitou e incentivou a transformação da inovação em um novo fetiche de nosso tempo e como referência da formação educativa” (p. 605). Este contexto deu novos valores à educação escolar, o seu objetivo, especialmente nas ciências exatas e tecnológicas, é formar um inovador permanente que saiba gerenciar os desafios da flexibilidade do mercado de trabalho.

*A informação como medida de todas as coisas e como mercadoria por excelência na sociedade neoliberal:* trata-se da ascensão da realidade virtual em detrimento das experiências reais do mundo real. O virtual invade e ocupa todos os espaços de vida, através de aparelhos como o celular;

Caracterizam-se como pessoas em extinção os que não se utilizam desse aparelhinho cobiçado, que, em muitos casos e contextos, nos alienam de nós mesmos, encurtam nossos termos e nossas ideias, nos afastam dos que nos são próximos, fazem-nos esquecer da vida da natureza e dos encontros presenciais. O celular tornou-se o brinquedinho corriqueiro das crianças, desde a mais tenra idade (PUCCI, 2018, p. 606).

E não só o individual é comprometido, o virtual também é lugar ideal para o sistema financeiro, que encontra ali segurança e lucratividade em suas transações. O sistema financeiro fez moradia no virtual, e todos os setores da sociedade, dominados por ele, fizeram o mesmo. E nós ganhamos nosso lugar como mensageiros da informação digital.

*O papel de destaque do gestor escolar:* a partir do momento em que a escola é inserida na lógica do capital, e gerida como uma empresa que forma competências para um trabalhador flexível - “o diretor do estabelecimento de ensino deixa de ser um professor para se transformar em um gestor, um verdadeiro chefe” (p. 608). E como gestor precisa responder a seu superior hierárquico e, para tal, converter seus subordinados, os professores, às práticas que lhe foram estabelecidas para atingir os objetivos de sua “missão”. O gestor “deve construir uma analogia entre a empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado, assemelhar o aluno a um cliente, o professor a um colaborador e introduzir as normas da empresa no cotidiano da escola” (p. 608). Há que se privilegiar coisas como: objetivos, balanço da situação, avaliação, metas e resultados, agindo não como chefe, mas como um animador.

*A formação enquanto aprendizado ao longo da vida:* a lógica empresarial converte o sentido de formação (Bildung), utilizando-o numa perspectiva profissional, “ensino é encarado como a formação inicial, preparatória para formação profissional.

A cultura geral continua existindo, mas ela também ganha uma nova diretiva: não deve se regular mais por motivos desinteressados e humanitários, pois isso é muito genérico, e sim para constituir uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível (PUCCI, 2018, p. 609).

A ideia de aprendizado ao longo da vida é suprimida pela lógica empresarial que privilegia noções de eficácia, performance e competência.

Zuin, juntamente com a pesquisadora Camila Sandim de Castro, em *Indústria Cultural e Distração Concentrada: as plataformas digitais e o ensino personalizado (2018)*, reflete e nos reforça a mesma ideia; sob o discurso de promover um ensino condizente com as

necessidades do século XXI, estão postas as exigências do sistema econômico vigente; a produção de mão obra especializada para o mercado de trabalho.

Sendo assim, a educação hodierna tem preparado as pessoas desde a infância para que sejam ‘afinadas com a técnica’ [...] a fim de que possam executar as atividades do trabalho que aparecem cada vez mais imbricadas à utilização dos aparatos tecnológicos (ZUIN, CASTRO, 2018, p. 85).

Os autores encaram o ensino como uma nova espécie de exploração capitalista, a mesma exploração trazida da Revolução Industrial, no século XVIII, mas com uma característica nova; além de se dar sob a forma de exploração física e econômica, dá-se, também, como exploração do sensorio humano. Controla-se no indivíduo o tempo, a eficiência e a manutenção de um espírito conformista e não reflexivo.

Os autores também não nos deixam esquecer do conceito adorniano de semiformação (*Halbbildung*); o fenômeno resultante do modo alienado de se relacionar com os produtos culturais e do distanciamento do indivíduo da formação cultural graças ao processo de reificação - a realização destas atividades de ensino personalizado é produto da semiformação. A semiformação cresce em conformidade com a negação da nocividade da técnica, e a técnica nos põe, segundo Zuin e Castro, cada vez mais distantes do exercício de atenção necessário para nos relacionarmos com os conteúdos disciplinares no processo de formação e, pior ainda, nos põe cada vez mais distantes da possibilidade de promover uma vida mais humana. Eles nos atentam, via interpretação de Adorno (2010), para a principal consequência do império da semiformação: a perda da dimensão ética da formação cultural,

[...] que diz respeito à coerência entre o pensamento e a ação, ou seja, a *Bildung* é responsável pela aproximação da sensibilização, de forma que o indivíduo, ao compreender, por exemplo, a barbárie expressa no racismo, não será conivente com atitudes racistas. Desse modo, a formação cultural é o revés da heteronomia, do esclarecimento e do pensamento estereotipado e autoritário.

Novamente; “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional e patógeno” (Adorno, 2003, p. 6). O equívoco é fetichizar a técnica considerando-a um fim em si mesma, ignorando que ela é apenas a extensão do braço do indivíduo, algo que deveria auxiliar na conservação de sua espécie e na construção de uma vida humana digna.

#### 4.5 A racionalidade da técnica sobre a educação: a distração concentrada

Orozco (1998) nos chama a atenção para a seguinte realidade; a definição “educativo”, quando se fala em televisão, não está no canal de transmissão da informação, mas no receptor e em seu potencial cognitivo. A partir deste o educativo pode estar em qualquer coisa, dependendo do significado que o receptor encontra em um programa, ou seja, o educativo não é somente o que se ensina, os receptores aprendem mesmo que a televisão e as redes sociais não tenham a pretensão de ensinar e, independente da qualidade do saber midiático. Justamente a despreensão de ensinar, a leveza nos conteúdos, distrai e informa. O indivíduo aprende mesmo quando as informações não estão sistematizadas e organizadas em métodos, ou associadas a veículos educativos. A influência da mídia não educativa é que precisa ser problematizada, pois coloca em crise as instituições de ensino, o lugar e a autoridade do professor, uma vez que, o alunado está “cheio” de informações fragmentadas que, legítimas ou não, interferem no processo de formação do conhecimento.

Mesmo os outros veículos de informação e comunicação em massa, como a internet e as redes sociais, não é provável que ofereça ao receptor o mínimo de conhecimento, pois, a simples aquisição de dados não é aprendizagem, não oferece tempo para que a informação seja processada ou assimilada a outras informações. Nem mesmo há a compreensão necessária para gerar um entendimento mais profundo. Mas estes veículos têm uma intencionalidade, Gerhard Schweppenhaeuser, em *Indústria Cultural, Cultura Popular y la Economización de la Formación (2011)*, atenta para o sorrateiro exercício da Indústria Cultural. “La industria cultural insinúa placer, diversión, libertad y autodeterminación cultural; pero, de hecho, expande al tiempo libre los principios de producción y distribución propios de la forma de la mercancía” (Schweppenhauser, 2011 p. 341). Esta observação é claramente explicada por Adorno, em seu *Resumo Sobre a Indústria Cultural (1963)*, onde ele nos fala sobre o mass-media, palavra que a Indústria Cultural criou para si mesma e que lhe imprime um ar de inocência.

Aqui não se trata em primeiro lugar das massas, nem das técnicas de comunicação enquanto tais, mas do espírito que estas técnicas insuflam, a voz de seus senhores. A indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela excluído. As massas não são o critério em que se inspira a indústria cultural, mas antes a sua ideologia, dado que esta só poderia existir, prescindindo da adaptação das massas (ADORNO, 1963, p.2).

Esse uso abusivo das telas é também causador de desequilíbrios cognitivos; potencializa os transtornos de atenção, transtornos de ansiedade e problemas com a linguagem, o que afeta diretamente a aprendizagem. Para a capacidade cognitiva do ser humano, mais é menos. Christoph Türcke nos adiantava em *Sociedade Excitada* (2010) que, a aparelhagem midiática apodera-se da sensibilidade do indivíduo, “Assim como ofusca a irradiação de cada organismo, despotencializando-o até ele se tornar irreconhecível, assim também o faz em relação à capacidade de percepção” (p. 65). A concentração também é afetada pelos choques audiovisuais que são disseminados a todo instante por esses aparatos tecnológicos, “[...] de modo fulminante, o choque concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (p. 266). A este processo o autor denomina de distração concentrada. Em *Hiperativos! Abaixo à cultura do déficit de atenção* (2016), Türcke nos alerta para algo mais concreto e ameaçador ao tratar dos fatores que possivelmente são causadores do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. O autor baseia-se nas considerações de Walter Benjamin, sobre o que ele chamou de “choque da imagem”, referindo-se ao efeito do cinema, da movimentação das imagens técnicas.

Walter Benjamin, em *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1989), introduz a noção de “choque”, que vai determinar, a seu ver, toda a estrutura da vivência do homem moderno, pois, para ele, essa intensificação das situações de choque, característica da modernidade, tem se imposto como realidade onipresente, em todos os domínios da vida. Para elucidação do conceito, o autor recorre à Freud (1921), e à sua análise da correlação entre a memória e o consciente, que aqui não nos cabe detalhar. Interessa-nos, porém, o seguinte: para Freud, o consciente tem a função de agir como proteção contra estímulos. O organismo vivo é dotado de energias próprias e, acima de tudo, deve estar empenhado em se proteger da influência uniformizante e destrutiva das imensas energias ativas no exterior.

A ameaças destas energias se faz sentir através de choques. Quanto mais corrente se tornar o registro desses choques no consciente, tanto menos se deverá esperar deles um efeito traumático. A teoria psicanalítica procura entender a natureza do choque traumático “a partir do rompimento da proteção contra o estímulo”. (BENJAMIN, 1989, p. 109).

Ainda segundo Benjamin, Freud deu início a esta investigação ao observar que os pacientes “neuróticos traumáticos”, reproduziam em seus sonhos alguma catástrofe que os

tenha atingido, o que constituiria uma tentativa do consciente de recuperar o domínio sobre o estímulo e desenvolver aquilo cuja omissão, justamente, causou a neurose: a angústia. A lembrança ou a reprodução da catástrofe nos sonhos, dá ao organismo tempo para organizar a recepção do estímulo.

A recepção do choque é atenuada por meio de um treinamento no controle dos estímulos, para o qual tanto o sonho quanto a lembrança podem ser empregados, em caso de necessidade. Via de regra, no entanto, este treinamento cabe ao consciente desperto, que teria sua sede em uma camada do córtex cerebral, a tal ponto queimada pela ação dos estímulos que proporcionaria “à sua recepção as condições adequadas” (BENJAMIN, 1989, p. 110).

Türcke (2016) segue este raciocínio para analisar os efeitos de uma energia ativa em especial: a imagem. Assim, o choque da imagem se constituiria na interrupção do processo associativo do telespectador pela constante mudança abrupta de lugares e ângulos. Ele observa que na medida em que as telas - a TV e o computador e, se pudermos nos estender um pouco mais, as telas dos smartphones - tornam-se parte do cenário cotidiano dos indivíduos, o efeito de choque da imagem, que repousa na interrupção do processo associativo do observador, se arrefece, mas a “mudança constante de lugares e ângulos” continuam agindo sobre o observador como um sonoro “veja”, “preste atenção”, administrando no indivíduo, a cada nova imagem, uma descarga de adrenalina e desgastando sua atenção pela estimulação ininterrupta (2016, p. 32, 33).

Para desvencilhar-se de tal fascinação estética, o indivíduo precisaria do máximo de sua força de vontade. “A realidade surge no espetáculo, e o espetáculo no real” (Debord, 2003, p. 16). A preocupação de Türcke é que, seguindo esta dinâmica, as telas invadem a totalidade da vida profissional do indivíduo, mesclando-se, a ponto de se confundir o choque da imagem e a ocupação no trabalho. Este processo compromete a capacidade de atenção do indivíduo e a capacidade de assimilar e armazenar informações na memória, faculdades que são sobrepujadas pela capacidade de captação e observação. Por fim, forma-se o indivíduo que não consegue se dedicar a uma leitura completa, linha por linha, ou assistir a uma aula de noventa minutos. O indivíduo que não conhece suas habilidades e limites, não sabe por quanto tempo pode manter-se concentrado para planejar os estudos, ou quantas páginas consegue ler num determinado tempo, passando a necessitar de cada vez mais impulsos semelhantes ao da imagem cinematográfica para manter-se atento; jornais, folhetos de propaganda e, até mesmo os

materiais acadêmicos, precisam de um “layout esperto” para prender a atenção do observador. Estes são sintomas expressos do TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, causados, segundo Türcke, pelo choque da imagem.

Zuin e Castro (2010) refletem sobre as mudanças que a presença das telas eletrônicas no ambiente escolar tem produzido na maneira como o conhecimento é produzido, internalizado e ressignificado. O uso de tecnologias educacionais, como jogos interativos, vídeos, etc., nas práticas pedagógicas é visto como forma de oferecer aos alunos opções de abordagens mais dinâmicas e diferentes, que torne as aulas mais atraentes em comparação com as aulas tradicionais expositivas. Uma forma divertida, prática e eficaz de promover uma educação formativa. Estas práticas carregam a ilusão, segundo os autores, de que um ensino que respeite às exigências contemporâneas “deve ser aquele que utiliza esses aparatos (tablets, internet, celulares) para dinamizar e facilitar o ensino e a aprendizagem” (p. 81). Mas, este equívoco acaba por reduzir o processo formativo a uma capacidade de armazenamento de informações, além de interferir na função do professor, pois, este passa de autoridade pedagógica responsável pelo processo educacional, para aquele que colabora e orienta as atividades a serem desempenhadas pelos educandos. Trabalhos como seleção e consulta de livros, filmes, desenhos ou pinturas para ministrar a aula, a busca de conceitos para reflexão e elaboração de questões - tudo isso é feito pelas plataformas digitais de ensino aprendizagem, como a *Geekie*<sup>6</sup>. Zuin e Castro, resgatam a interpretação de Adorno (2010), segundo a qual, cabia ao professor, enquanto autoridade da sociedade pré-burguesa, fazer a mediação entre a tradição e os indivíduos, graças ao professor os alunos podiam ter um contato corporal com as ideias, ao concentrarem-se nos estudos. Porém, com a ascensão dos aparatos tecnológicos nas práticas educativas, o professor é relegado à função de colaborador e, “[...] passa a ser entendido como uma ferramenta do processo formativo e não mais como alguém que detém os saberes necessários para mediar a construção do conhecimento” (p. 84). Os autores acrescentam que, a figura do professor é ainda mais indispensável atualmente, em tempos de ensino personalizado, para “incitar a construção do espírito crítico”, ou seja, para preservar os alunos dos malefícios do consumo exacerbado desses aparatos.

Na lógica do capital o ensino também é mercantilizado, a educação e as instituições de ensino são associadas a empresas, o conhecimento passa de processo a produto, e é visto como

---

<sup>6</sup> Plataforma de educação online, fundada por Claudio Sasaki e Eduardo Bontempo, em 2011, que visa auxiliar estudantes brasileiros das redes pública e privada em sua preparação para vestibulares, através de uma estratégia de ensino individualizado.

algo que pode ser multiplicado e entregue à domicílio através das plataformas digitais. Este processo de mercantilização do ensino encontrou sua consolidação na modalidade de ensino a distância assíncrona, que utiliza apenas de aparatos tecnológicos, colocando professores e alunos em tempos e lugares diferentes, impedindo, assim, a comunicação real, o debate, as digressões, a troca de experiências, o questionamento, a reflexão crítica. O conteúdo que é entregue não configura conhecimento, pois encontra-se fragmentado, sem conexão com a realidade da vida dos alunos e sem a necessária mediação para a compreensão. A educação que se dá assim, sem práxis, sem reflexão sobre a ação para posterior *re-ação* - é a semiformação contra a qual bradava Adorno; é a educação bancária contra a qual lutava Freire.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos com Adorno (2010, p. 8), que a crise da formação cultural que o autor já denunciava na década de 60, não se limita ao campo da pedagogia ou sociologia, seus sintomas não se esgotam com as insuficiências do sistema de ensino, podemos observá-los por toda parte, até mesmo entre pessoas “cultas”. Mas, como sugerimos em alguns momentos do texto, consideramos a educação a ponte que nos leva à emancipação e ao Ser Mais. Então, à guisa de conclusão, reproduzimos abaixo um trecho de uma entrevista<sup>7</sup> que nosso *professor* Paulo Freire concedeu à professora Juliane Meira Winckler em, 2014.

A gente não está ensinando propriamente o conteúdo, a gente está discursando sobre o perfil dos conteúdos e exigindo que os meninos, os jovens memorizem mecanicamente [...] nós fazemos um discurso em favor da maior abertura da escola, da democratização da escola, da superação do elitismo, do autoritarismo da escola, portanto fazemos um discurso tido como teórico, mas na prática continuamos autoritários. Então, o que acontece é o seguinte: há uma inconsistência entre o que dizemos e o que fazemos, e como é o que fazemos e não o que dizemos que testemunha, que fala de nós [...] então, a saída é dizer que na prática a teoria é diferente. Está aí uma coisa que precisamos discutir com os educadores, não impôr, porque seria antagônico [...] você tem que convencer. Fazer este trabalho pedagógico, democrático no Brasil implica certa fascinação.

Enquanto docentes, precisamos nos atentar para a relevância de nossa ação e de nosso tempo junto aos jovens, precisamos compreender que durante os minutos que passamos defronte a turma podemos ser pontes para a emancipação daqueles jovens. Para isso, temos que olhar para dentro de nós mesmos e para nosso entorno, reconhecer a posição em que nos encontramos. Opressor ou oprimido? Conscientizar-nos e emancipar-nos para, então, podermos servir ao processo de emancipação dos nossos educandos, tendo como ferramentas o amor, a humildade, a confiança, a generosidade, e a coragem.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fs2r6iPtOmo>

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G. Silva. ZEBRINI, Thais. SOUZA, D. B. Lima. **Panorama das Pesquisas em Educação a Distância no Brasil**. Estudos de Psicologia, ISSN, 2010.

ACERVO COMBATE, RACISMO AMBIENTAL. Rev. Eletrônica. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2011/09/28/ultima-entrevista-com-paulo-freire-por-luciana-burlamaqui/>. Acesso em: 2 jul. de 2020.

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ADORNO. Theodor W. **Educação Para Quê In:** Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação** In: Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa / Bruno Pucci, Antônio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória – Campinas, SP, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

AMARILLA, Porfírio Filho. **Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago. 2011.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: Charles Baudelaire um lírico no auge no capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989b.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRIGHENTE, Mirian F. MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Rev. Pro-Posições, v.27, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Censo da Educação Superior INEP - Janeiro 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios**. Rev. Educação Social. Campinas, 2010.

COSTA, M. L. F., & ZANATTA, R. M. **Educação a distância no Brasil: programas do ministério da educação**. In: M. L. F. Costa & R. M. Zanatta (Orgs.). *Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. 2008, Maringá: Eduem.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos Avançados*, 15(42), 259-268. 2001. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Sociedade**, Revista Teoria e Debate, Edição 17, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i12p77-88>. Acesso em 2 jul. 2020.

HENRIQUES, Antônio Renato. **A Civilização Ocidental Frente à pós-modernidade: uma análise de valores**. Século XXI, Porto Alegre. 2013.

KANT, I. **Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”**. In: Textos seletos. Edição bilíngüe. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter O. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educação e pesquisa, v. 45, e201600 São Paulo. 2019.

Legislação Informatizada - Decreto nº 5.622, 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: Jan. 2021.

LEHER, Roberto. **Sobre a Educação a Distância**. Revista Olhar Virtual, UFRJ, 2008. Disponível em: [http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/?id\\_edicao=209&codigo=4](http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/?id_edicao=209&codigo=4). Acesso em: 5 mai. 2020.

LEHER, Roberto. **Mercantilização da Educação in Autoritarismo Contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo 1<sup>o</sup> ed. Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MAAR, W. Leo. **Adorno, Semiformação e Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

MACHADO, Ilze. **Professores e sua Escolha pela Docência in VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente**. SIRSSE, 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

Primeiro levantamento de EAD e Tecnologia Educacional na Educação Básica, realizado pelo Censo EAD.BR, 2019. Disponível em:

[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1554/2018/10/censoeadbr - 2017/2018](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr - 2017/2018). Acesso em: 3 mai. 2020.

PAULINO, R. A. (1998). **Uma pedagogia para os meios de comunicação** (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). *Comunicação & Educação*, 77-88. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 3 ago. 2020.

PETRY, Franciele Bete. **O Conceito de Razão nos Escritos de Max Horkheimer**. Cadernos de Filosofia Alemã, nº22, p. 31-48, São Paulo – SP, 2013.

PUCCI, Bruno. GOMES, Luiz Roberto. **A pós-graduação a distância virtual na formação de docentes da educação básica: questões**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 295-316, jul./dez. 2013.

PUCCI, Bruno. **A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo**. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 595-613 maio/ago. 2018.

PUCCI, Bruno; BETTY, Christine B. ; CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva em *A Formação Docente Via Educação a Distância Virtual: reflexões* (2012). In: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo; Ana Paula Cordeiro; Simone Ghedini Costa Milanez. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. 1aed. Marília e São Paulo: Oficina Universitária ; Cultura Acadêmica,, 2012, v. 1, p. 119-132.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégias da Comunicação**: Ed. Presença. Lisboa, 2001.

SANTOS, Maria de Jesus. **A Dialogicidade no Pensamento de Paulo Freire e Hans Georg Gadamer e Implicações na Cultura Escolar Brasileira**. Cadernos do PET Filosofia, UFPI, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A Democracia na América**, Livro II: sentimentos e opiniões. Martins Fonte, São Paulo – SP, 2004.

TOCQUEVILLE, Alexis. **A Democracia na América**: leis e costumes. Martins Fonte, São Paulo – SP, 2005.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada. Filosofia da Sensação**: Ed. Unicamp, Campinas – SP, 2010.

TÜRCKE, Christoph: **Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

VALLIN, Celso. **Educação a Distância e Paulo Freire** in: *Rev. Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância*, v13. 2014.

ZUIN, Antônio. **Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 54, 2001.

ZUIN, Antônio. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação Social, Campinas, SP, 2006.

ZUIN, Antônio. ZUIN, Vânia Gomes. **A Formação no Tempo e no Espaço da Internet das Coisas**. Rev. Educação Social, Campinas, 2016.

ZUIN, Antônio. ZUIN, Vânia Gomes. **A Atualidade do Conceito de Semiformação e o Renascimento da Bildung**. Rev. Espaço Pedagógico, v.24. Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 3 ago. 2020.