

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

Meu professor é o cara.

**Professores/as e Práticas docentes em
destaque na Mídia Educativa Brasileira**

Ana Paula Quevedo Peil

Pelotas, 2017



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Ana Paula Quevedo Peil

Meu professor é o cara.
**Professores/as e Práticas docentes em
destaque na Mídia Educativa Brasileira**

Pelotas

2017

Ana Paula Quevedo Peil

Meu professor é o cara.

**Professores/as e Práticas docentes em
destaque na Mídia Educativa Brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Angela Dillmann Nunes Bicca

Linha de Pesquisa:
Políticas e Práticas de Formação

Pelotas
2017

Ficha Catalográfica

P377m Peil, Ana Paula Quevedo.
Meu professor é o cara : professores/as e práticas docentes em destaque na mídia educativa brasileira / por Ana Paula Quevedo Peil. – 2017.
170f. : il. color.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Angela Dillmann Nunes Bicca.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.
1. Educação - Prática docente 2. Mídia educativa. 3. Estudos culturais. 4. Discursos educacionais. I. Bicca, Angela Dillmann Nunes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

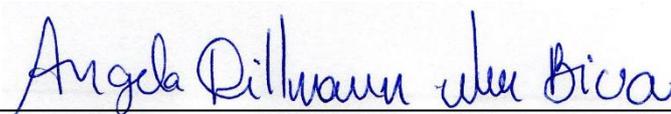
Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos CRB 10/1859
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Ana Paula Quevedo Peil

Meu professor é o cara.
Professores/as e Práticas docentes em destaque na
Mídia Educativa Brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 24 de fev. 2017.



Prof^a. Dr^a. Angela Dillmann Nunes Bicca - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha - IFSul



Prof^a. Dr^a. Viviane Castro Camozzato - UERGS

Agradecimentos

A Deus por me guiar e trazer até este momento;

À minha família pelo apoio, pelo incentivo, pela torcida, em especial ao meu esposo e meus pais;

A minha orientadora Angela Dillmann Nunes Bicca, incentivadora desta pesquisa, pelo sim que me deu, acreditando em minhas potencialidades. Agradeço-a por sua dedicação durante toda esta etapa e pelo estímulo de seguir adiante;

Às professoras que constituíram a Banca Examinadora, professoras Ana Paula de Araújo Cunha e Viviane Castro Camozzato, por suas significativas contribuições que enriqueceram esta pesquisa;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Pelotas, pela qualidade de seu ensino público, oportunizando-me mais esta formação acadêmica;

A todos que participaram de algum modo, na realização desta pesquisa e que me auxiliaram em mais esta etapa de minha vida. A vocês, meu carinho e minha gratidão.

RESUMO

Esta dissertação, inspirada na perspectiva dos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, aborda a temática da docência na mídia educativa brasileira, uma vez que formas de conduzir a prática docente vêm constantemente recebendo destaque na mídia, como ocorreu com o programa COMO SERÁ?, veiculado pela Rede Globo de Televisão. Esse programa destacou o trabalho de professores e professoras que teriam realizado “algo diferente”, criativo e inovador para despertar o interesse dos/as estudantes, no quadro denominado *Meu professor é o cara*, que foi ao ar no período compreendido entre agosto de 2014 a março de 2015, o que totalizou vinte e nove episódios exibidos. A pesquisa teve como objetivo analisar representações e discursos que estão sendo produzidos e veiculados na mídia educativa brasileira sobre os/as professores/as e suas práticas. Dessa forma, para desenvolver as análises optei por fazer um recorte explorando as temáticas que mais se destacaram nesses episódios. Sendo assim, este estudo focalizou quinze episódios, cujas atividades se valeram de recursos digitais/informáticos e/ou atividades lúdicas, compreendendo, portanto, as temáticas que mais se destacaram. Valendo-me das noções de discurso e representação, a discussão indicou uma subjetividade docente afetuosa e dedicada a fazer o possível para favorecer aprendizagens resultantes de práticas consideradas criativas, inovadoras e diferentes. Portanto, a partir das análises desenvolvidas foi possível destacar aspectos que foram delineando o que os discursos educacionais valorizam, bem como problematizando a forma como esses discursos e representações acionam redes de poder e saber bastante sutis. Em primeiro lugar, posso destacar o afastamento ao que tem sido nomeado como tradicional em termos de metodologia de ensino, retomando elementos dos discursos educacionais crítico e construtivista, possibilitados em grande medida pelos preceitos do movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Além disso, a preocupação por parte dos/as professores/as destacados/as nos episódios de *Meu professor é o cara* em trabalhar de forma criativa, diferente e inovadora está fortemente associada com questões sobre configurar o espaço da sala de aula de maneira não tradicional, e abranger diferentes espaços da escola e fora dela na atividade educativa. E por fim, atividades colocadas em destaque no quadro do programa de TV aconteceram com a inserção de elementos lúdicos e de recursos digitais/informáticos como propiciadores de práticas alternativas. Assim, posso dizer que foi possível identificar que os/as professores/as são representados/as através de uma subjetividade docente afetuosa e dedicada.

Palavras-chave: Professores. Professoras. Discursos Educacionais. Prática docente. Mídia educativa. Estudos Culturais.

Abstract

This master's thesis, has been inspired on the Cultural Studies perspective, in a post-structuralist, strand approaching the teaching thematic in Brazilian educational media, considering that the ways to lead teaching practices have been obtaining constantly prominence on media, as it happened on the TV show HOW WILL THAT BE?, exhibited by Rede Globo de Televisão. This TV program highlighted the work of teachers who would have performed "something different", creative and innovative to arouse students', interest in a part of the show called "My teacher is the Guy", that has been exhibited between August 2014 and March 2015, in which totaled twenty nine shown episodes. This research's goal was to analyze the representations and speeches that have been produced and transmitted on Brazilian educational media about teachers and their practices. Therefore, to develop the the analyzes I've decided to select some parts that stood out the most in the episodes. Thus, this study has focused on fifteen episodes, whose activities used resources such as digital/computers and/or play activities, comprehending the most highlighted thematics. Using the notions of speech and representation, the discussions indicated an affectionate teacher subjectivity, dedicated to doing the best to favor the learning resulting from practices considered creative, innovative and different. From the developed analyzes it was possible to highlight aspects that have been outlining what educational speeches value, as well as problematize the way these speeches end r epresentations actuate power and knowledge networks in a very subtle way. First of all, I can highlight the distance to what has been called as traditional in terms of teaching methodology, taking up elements of critical and constructivist educational discourses, made possible to a great extent by the precepts of the movement which became known as the New School. Furthermore, the teacher's concern highlighted in "My teacher is the Guy" episodes to work in a creative, different and innovative mode is strongly associated with matters of configuring the classroom space in a non-traditional way, and embrace different spaces inside and outside school in the educational activity. At last, the highlighted activities on the TV show happened with the insertion of play elements and digital/computer resources as means for alternative practices. Thereby, I can say it was possible to recognize that teachers are represented through an affectionate and dedicated teaching subjectivity.

Key words: Teachers. Educational discourses. Teaching practice. Educational media. Cultural Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 O circuito da cultura.....	22
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	Sistematização dos episódios de <i>Meu professor é o cara</i>	48
----------	---	----

SUMÁRIO

1 ABERTURA: o que vai aparecer no “programa de hoje”	11
2 OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A DOCÊNCIA	16
2.1 Os Estudos Culturais em Educação.....	16
2.2 Os Estudos Culturais e algumas discussões sobre docência.....	26
3 MÍDIA EDUCATIVA: modos de pensar a produtividade pedagógica de programas televisivos	32
3.1 Mídia educativa.....	33
3.2 Exibindo o COMO SERÁ?.....	35
3.3 Apresentando o quadro <i>Meu Professor é o cara</i>	37
4 PRODUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO	39
4.1 As análises culturais.....	39
4.2 Seleção do material de pesquisa.....	45
5 ELEMENTOS PARA REFLETIR SOBRE A EMERGÊNCIA DOS DISCURSOS EDUCACIONAIS MAIS VALORIZADOS EM MEU PROFESSOR É O CARA	50
6 OS DISCURSOS EDUCACIONAIS DOMINANTES EM MEU PROFESSOR É O CARA	67
6.1 A Pedagogia crítica.....	68
6.2 O Construtivismo.....	77
6.3 O quadro <i>Meu professor é o cara</i> acionando discursos educacionais.....	82
6.3.1 A configuração dos espaços de aprendizagem.....	82
6.3.2 A ênfase na afetividade e interação.....	89
6.3.3 O destaque ao caráter lúdico e tecnológico da aprendizagem.....	96
7 FECHAMENTO: o que apareceu no “programa de hoje”	112
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE - Transcrições dos Episódios selecionados	127

1. ABERTURA: o que vai aparecer no “programa de hoje”

A escolha do tema desta pesquisa deu-se a partir de dois momentos distintos de minha formação profissional. Minha formação acadêmica inicial é de Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul rio-grandense (IFSul), *campus* Pelotas. Curso no qual ingressei no ano de 2007.

Durante a graduação, para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trabalhei com a análise de metais pesados, no Laboratório do Grupo de Pesquisa em Contaminantes Ambientais, o GPCA do Curso Técnico em Química da instituição. Foram seis meses de muita dedicação e aprendizado que me proporcionaram a aprovação na graduação, à apresentação e publicação de parte dos resultados na III Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica realizada nesta instituição, e mais recentemente, a publicação de um artigo na Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais¹.

Terminei a graduação em agosto de 2010 e meu plano naquele momento era de seguir trabalhando na área. Logo após a conclusão da graduação, saiu edital para Professor Substituto no IFSul, *campus* Pelotas - Visconde da Graça, porém minha falta de experiência em prática docente me frearam a vontade de tentar. Em seguida, outro concurso surgiu, desta vez para Professor Substituto para o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, no IFSul *campus* Pelotas, momento em que mais uma vez não me senti preparada para tentar. Após estas duas experiências, percebi que precisaria de uma formação voltada para a docência que me possibilitaria lecionar disciplinas relacionadas à área ambiental tanto nos cursos superiores quanto em cursos técnicos de nível médio.

Assim no ano de 2012 ingressei no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, do IFSUL *campus* Pelotas, e passados dois anos, completei essa formação. Este curso foi muito importante principalmente no que diz respeito à experiência no estágio docente, que abordarei mais detalhadamente a seguir.

Sendo assim, como dito anteriormente, a escolha do tema desta pesquisa deu-se a partir de dois momentos distintos de minha formação, o primeiro deles foi

¹ Disponível em <<http://sustenere.co/journals/index.php/rica/article/view/912>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

no estágio realizado numa turma do Curso Técnico em Química do IFSul, *campus* Pelotas, durante o referido curso de formação para a docência. Esta experiência foi vivenciada no primeiro semestre de 2013, quando lecionei a disciplina de Tratamento de Águas e Resíduos. Como seria a primeira vez que trabalharia como professora, fiquei bem preocupada e procurei desenvolver uma prática que me aproximasse daqueles estudantes, que pudesse tornar aqueles encontros significativos tanto para mim quanto para eles.

Nesse contexto, a partir da interação que consegui estabelecer com a turma, busquei tornar as aulas mais dinâmicas, fazendo uso de alguns artefatos como animações, imagens, vídeos e notícias que propiciaram uma associação do conteúdo ao cotidiano dos estudantes, estimulando o debate e a consequente interação. Esse esforço tornou as aulas menos cansativas devido à extensão dos conteúdos e mais interessantes, participativas e dinâmicas, favorecendo tanto a interação que se almejava quanto a troca no processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se produtiva esta maneira de se trabalhar em sala de aula.

O segundo momento aconteceu quando em uma das disciplinas do curso de Especialização acima mencionado, fora proposto que assistíssemos ao filme: *Escritores da Liberdade (Freedom Writers)*, de 2007, baseado em “fatos reais”². Esse filme, além de outros importantes temas, apresenta as dificuldades, os percalços, as frustrações, os desafios bem como as conquistas que a professora recém formada, Erin Gruwell, vive numa escola da periferia de Los Angeles/EUA. Essa professora, diante da “realidade”³ encontrada na escola, procura interagir com os estudantes através de práticas pedagógicas configuradas no filme como alternativas, com o uso de jogos, da literatura, da música, de um diário, ouvindo os estudantes, propiciando que eles fizessem parte do processo educativo, tendo assim, ao final, reconhecido todo seu esforço.

A minha experiência e a vivenciada pela professora destacada no filme, fizeram meu interesse pela prática docente só aumentar, tanto que em meu artigo monográfico trabalhei com a reflexão sobre minha experiência docente. Em 2014, concluí a Especialização, mas com uma vontade imensa de dar continuidade nesta caminhada.

² Grifo da autora.

³ Idem.

Assim, procurando conhecer mais sobre a atividade docente, ingressei neste programa de Mestrado no primeiro semestre de 2014, na modalidade de aluna especial, entendendo que esta experiência contribuiria de maneira significativa na minha caminhada docente, além de proporcionar-me conhecer melhor o programa. Por isso, no segundo semestre de 2014 novamente cursei disciplina do mestrado com este tipo de vínculo. Estas experiências foram muito ricas, foi muito bom trabalhar com os/as estudantes regulares do programa, a integração estabelecida favoreceu o diálogo aberto com todos/as e a troca de aprendizagens, o que só me motivou ainda mais a realizar a seleção para aluno regular.

Assim, em 2015, ao ingressar como aluna regular neste programa de Mestrado, fui apresentada aos Estudos Culturais, este vasto e rico campo de estudos e possibilidades. Minha reação diante deste foi de encantamento, percebi que o campo me proporcionaria estudar a temática da prática docente permitindo ampliar meu olhar para novas possibilidades.

Há algum tempo, vem me chamando atenção o destaque midiático dado à temática docente, principalmente às práticas consideradas diferentes, inovadoras e criativas. Comecei a perceber o quanto ela está presente nos meios de comunicação, principalmente na mídia televisiva. E neste caso, não estou levando em consideração somente o significativo do número de filmes relacionados à temática, mas ao aumento de reportagens, e programas televisivos, por exemplo, destinados a falar sobre professores e professoras destacados/as por uma ou outra prática considerada diferente, inovadora e criativa.

No cinema a temática docente pode ser vista em vários filmes lançados nos últimos anos. Professores e professoras são destacados como personagens principais, é o caso do professor Melvin Tolson de *O Grande Desafio* (2007), da professora Erin Gruwell de *Escritores da Liberdade* (2007), do professor Brad Cohen de *Primeiro da Classe* (2008), do professor Charlie Thurber de *Um Professor em apuros* (2009), da professora Stacey Bess de *Além da Sala de Aula* (2011), do professor Henry Barthes em *O Substituto* (2011), do professor Scott Voss de *Professor Peso Pesado* (2012), da professora Linda Sinclair de *Adorável Professora* (2013) e do professor Keith Michaels de *Virando a Página* (2014), entre outros. Inúmeras reportagens também dão destaque à prática docente. Em fevereiro de 2015, o *Jornal Nacional*, por exemplo, apresentou uma série de reportagens sobre professores/as. Segundo a reportagem intitulada *Professores têm o desafio de*

tornar aulas mais atraentes para os alunos, disponível na página *online* do jornal⁴ as reportagens mostram que não basta dominar o assunto para ensinar, mas que também é preciso encontrar a melhor forma de trabalhar com aquele conhecimento.

Em outubro de 2015 uma reportagem do jornal do almoço de Santa Catarina⁵ disponibilizada *online* com o título *Conheça a história de professores que fazem a diferença em SC*, destaca a prática de cinco professores que fazem a diferença na vida de seus alunos.

Já em dezembro de 2015 uma reportagem do Jornal da Globo disponível, na página *online* do jornal,⁶ intitulada *Ministério da Educação premia professores de todo o Brasil*, apresenta os/as professores/as premiados/as por suas experiências criativas e inovadoras.

Estes são alguns dos momentos que me levam a pensar sobre o destaque que a mídia televisiva vem dando aos professores e professoras que estão propondo práticas que são nomeadas como diferentes, além de serem consideradas inovadoras e criativas. Por isso, entendendo que a mídia assim como a escola desenvolve uma pedagogia, tracei como objetivo desta dissertação analisar representações e discursos sobre professores/as e suas práticas docentes que estão sendo produzidos e veiculados na mídia educativa brasileira.

Sendo assim, no segundo capítulo, intitulado *Os Estudos Culturais em Educação e algumas discussões sobre a docência*, apresento os Estudos Culturais, fazendo uma breve incursão na história deste campo e de sua associação à Educação, e trato da temática docente abordando o modo como artefatos da mídia educativa podem ser considerados uma pedagogia cultural que “ensina” sobre os mais diversos temas.

Considerando a organização desta dissertação, no terceiro capítulo, intitulado *Mídia Educativa: modos de pensar a produtividade pedagógica de programas televisivos*, abordo sobre o termo mídia educativa e apresento o artefato cultural, objeto de minha pesquisa: o quadro *Meu professor é o cara* e o programa televisivo *COMO SERÁ?*, da Rede Globo de Televisão.

⁴ Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/professores-tem-o-desafio-de-tornar-aulas-mais-atraentes-para-os-alunos.html>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

⁵ Disponível em <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/t/edicoes/v/conheca-a-historia-de-professores-que-fazem-a-diferenca-em-sc/4540484/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

⁶ Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/edicoes/2015/12/03.html>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

No quarto capítulo, intitulado *Produção do caminho metodológico*, discorro sobre meu caminhar metodológico, detalhando os passos percorridos para composição de meu material de pesquisa, apontando os critérios considerados para seleção dos quinze episódios do quadro do programa de TV acima referido, abordados na análise.

No quinto capítulo, intitulado *Elementos para refletir sobre a emergência dos discursos educacionais mais valorizados em Meu professor é o cara*, apresento elementos para compreender algumas condições que possibilitaram as regularidades discursivas do quadro analisado, associando-as ao esforço dos/as professores/as em fazerem algo diferente do considerado tradicional em termos de metodologia de ensino.

Já no sexto capítulo, intitulado *Os discursos educacionais dominantes em Meu professor é o cara*, exploro os quinze episódios selecionados do quadro focalizando essa análise em três seções e três subseções. Nas primeiras seções, intituladas *A Pedagogia crítica e o Construtivismo*, apresento elementos desses discursos educacionais e as problematizações que deles se pode fazer, a partir do referencial teórico em que me movimento. Na seção seguinte, intitulada *O quadro Meu professor é o cara acionando discursos educacionais*, mostro como o quadro analisado aciona elementos da Pedagogia crítica e do Construtivismo e constitui determinadas representações de docentes que merecem destaque na mídia. Como seria impossível abarcar, com a profundidade que uma dissertação exige, todos os aspectos que os episódios de *Meu professor é o cara* permitem discutir, focalizei a análise em três eixos, são eles *A configuração dos espaços de aprendizagem*, *A ênfase na afetividade e interação* e *O destaque ao caráter lúdico e tecnológico da aprendizagem*.

E por fim, no sétimo capítulo, intitulado *Fechamento: o que apareceu no "programa de hoje"*, faço considerações sobre este caminhar investigativo, retomando pontos discutidos ao longo desta pesquisa.

2. OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A DOCÊNCIA

Neste capítulo, além de apresentar o campo dos Estudos Culturais em Educação, indico, também, alguns estudos sobre a temática docente realizados sob inspiração deste campo. Nesse sentido, identifico a importância de pesquisas que tratem da mídia como uma importante pedagogia cultural que produz “ensinamentos” sobre a atividade docente e a educação.

2.1 Os Estudos Culturais em Educação

Os Estudos Culturais não são considerados uma nova disciplina acadêmica, com uma definição rígida e com limites de ação pré-definidos, mesmo que tenham resultado da insatisfação com os limites que as diversas disciplinas colocam para o estudo da cultura. Os Estudos Culturais podem ser considerados um campo de estudos transdisciplinar, interdisciplinar, muitas vezes referidos como anti ou adisciplinares. Por isso, pode-se dizer, isto sim, que se trata de “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

Esse aspecto dos Estudos Culturais tem causado, em muitas pessoas, um certo estranhamento, porém em mim esses estudos produziram um encantamento desde a primeira aproximação que deles fiz. É interessante destacar que estamos acostumados a prestar atenção naquilo que consideramos atraente sem muitas vezes questionar a maneira como as coisas chegaram a ser como são. Talvez, este tenha sido o ponto que mais despertou meu interesse, ou seja, minha aproximação com os Estudos Culturais tenha se dado pela possibilidade de assumir um novo ângulo de análise, pela provocação que um olhar questionador propicia, e, principalmente, pela maneira como é possível formular novas questões referentes à cultura, termo central neste campo.

O campo dos Estudos Culturais, onde estou inserida para a produção desta dissertação, surgiu na Inglaterra, no pós-guerra, nos meados da década de 1950. Segundo Mattelart e Neveu (2004), a Inglaterra industrial viu desenvolver-se um debate sobre a cultura pensada como instrumento de reorganização de uma

sociedade turbada pelo maquinismo, situação em que era assumido como cultura, em especial, as grandes obras da literatura e das artes.

No entanto, em meados do século XX, conforme os mesmos autores (*idem*), os primeiros praticantes dos Estudos Culturais passaram a considerar a cultura em sentido mais amplo, sentido esse oriundo dos estudos promovidos pela Antropologia, passando de uma reflexão centrada no vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais.

Cabe destacar que os primeiros praticantes deste campo, Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988) e Edward Thompson (1924-1993) deram início em seus estudos sobre cultura quando ainda davam aulas noturnas na *Workers' Educational Association* (WEA), associação voltada para a educação de adultos das classes populares trabalhadoras, como mostrou Cevasco (2003). A preocupação destes consistia numa educação democrática para todas as classes, inclusive a classe operária trabalhadora, oriunda do pós-guerra.

Salientando a importância da *Workers' Educational Association* (WEA), Cevasco (2003) enfatiza, ainda, que

[...] ensinar nesse tipo de instituição era mais uma intervenção política do que uma profissão. As escolas noturnas para trabalhadores eram uma tradição já estabelecida na Grã-Bretanha antes da Segunda Guerra Mundial, mas tiveram seu momento de expansão durante os tempos de maior integração social no pós-guerra, quando a sociedade tinha de, pelo menos, fazer um esforço para incluir os que tinham lutado para ganhar a guerra: nos anos 1950 havia 150 mil adultos matriculados em cursos de extensão universitária, e a própria WEA tinha 90 mil alunos (CEVASCO, 2003, p. 62).

Como explicou Stuart Hall (2003), os Estudos Culturais se valeram, para emergir, do trabalho de diferentes autores. Assim é possível destacar a importância das seguintes obras na sua instauração: *The Uses of Literacy*, publicada em 1957 por Richard Hoggart, *Culture and Society*, publicada em 1958 por Raymond Williams, e *The Making of the English Working Class*, publicada em 1963 por Edward Thompson (CEVASCO, 2003).

Foram essas obras que deram início à prática de ler a cultura da classe trabalhadora em busca de valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas, considerando-a como textos a serem lidos, rejeitando o debate que buscava distinguir a alta cultura daquilo que era nomeado como baixa cultura. Foram

obras que, segundo Hall (2003), se valeram da historiografia marxista inglesa e da história econômica e do trabalho para destacar questões de cultura, consciência e experiência, rompendo decisivamente com certas formas que produções sobre o mundo do trabalho apresentavam até então. Enfim, “[...] estes três livros constituíram a cesura da qual – entre outras coisas – emergiram os Estudos Culturais” (HALL, 2003, p. 133).

Discutindo a centralidade das obras para a criação do campo dos Estudos Culturais, Cevalco (2003) destaca a importância, em especial, da contribuição de Raymond Williams para a produção de uma nova compreensão de cultura.

A diferença fundamental que a contribuição de Williams traz ao debate é a percepção materialista de cultura: os bens culturais são resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas. Definir cultura é pronunciar-se sobre o significado de um modo de vida. Esse o vasto campo de estudo e intervenção aberto aos estudos culturais no momento de sua formação (CEVASCO, 2003, p. 23).

Os trabalhos desses autores possibilitaram que o campo dos Estudos Culturais surgisse de forma organizada em 1964, quando Richard Hoggart fundou o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, dirigindo-o até 1968, quando foi substituído por Stuart Hall. O Centro reagiu à concepção de cultura segundo a visão tradicional elitista identificada exclusivamente com obras de arte e literárias, “nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia” (SILVA, 2014, p. 131).

Em contraste com a tradição literária britânica, a cultura passou, portanto, a ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência (SILVA, 2014, p. 131).

A consolidação dos Estudos Culturais deu-se, portanto, no período em que Stuart Hall dirigiu o CCCS, de 1968 a 1979,

[...] a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de “textos” da cultura, que incluíam desde o fotojornalismo e programas de televisão até a ficção romântica consumida por mulheres e as subculturas juvenis britânicas (leia-se teds, mods, skinheads, rastas) às vésperas do movimento punk (SOVIK, 2003, p. 11).

Foi dessa forma que o Centro de Estudos Culturais se consolidou como espaço de discussão das

[...] relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas, assim como suas relações com a sociedade e mudanças sociais, compõem seu eixo principal de pesquisa (ESCOSTEGUY, 1998, p. 88).

Perspectiva que conferiu força para uma compreensão de cultura mais abrangente, ela “está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas” (HALL, 2003, p. 136). O autor afirma, ainda, que a cultura

[...] é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a *todas* as demais práticas sociais (HALL, 2003, p. 136).

Comentando a compreensão de cultura dos Estudos Culturais, a fim de apontar as possibilidades de interlocução entre Estudos Culturais e a área de Educação, Silva (2014) argumentou que o referido campo de estudos toma a cultura como um campo de luta em torno da significação. O que quer dizer que ela é

[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (SILVA, 2014, p. 133-134).

A cultura é, nessa compreensão, um campo contestado de significação, uma condição constitutiva da vida social. Essa explicação ajuda a mostrar como o campo dos Estudos Culturais ampliou o significado do termo cultura ao romper com a dicotomia “alta cultura” e “cultura popular” e desprender-se daquele sentido tradicional elitista que não permitia abranger no termo cultura as práticas do

cotidiano de todos os sujeitos, atrelando esse ponto às discussões sobre linguagem que estão inextricavelmente ligadas às discussões sobre cultura.

Por esse motivo, a ampliação do significado do termo cultura, promovida pelos Estudos Culturais, ficou conhecida como “virada cultural” e se processou associada à outra virada, a “virada linguística”. Uma virada que, como Hall (1997a) explicou, processou uma revolução de atitudes em relação à linguagem, entendendo-a como um termo geral para as práticas de representação e dando-lhe uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*. Por esse motivo

[...] a “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (HALL, 1997a, p. 10).

Nesse sentido, Hall (1997a) aponta, ainda que a “virada cultural” ampliou a compreensão de linguagem, associando-a à vida social como um todo,

[...] argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por *dependem* do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos - nossas identidades - e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas (HALL, 1997a, p. 10).

As viradas cultural e linguística, portanto, estão implicadas com a possibilidade de compreender a linguagem como meio privilegiado através do qual “damos sentido” às coisas produzindo e partilhando significados. Por isso, como indicou Hall (1997b), a linguagem é central para o significado e para a cultura.

Assim, fica clara a importância que se passou a atribuir à linguagem na produção de significados. Os significados, conforme Hall (1997b), são também produzidos sempre que nos expressamos sobre algum tema, fazemos uso de objetos, consumimos ou nos apropriamos de elementos componentes da cultura; isto é, quando incorporamos esses elementos às práticas da vida cotidiana conferindo-lhe valor ou significância.

Silva (2000b) reitera que numa compreensão pós-estruturalista, a virada linguística trata-se do momento

[...] no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e lingüisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000b, p. 111).

Segundo a compreensão pós-estruturalista, portanto, a linguagem não só age para expressar algo a respeito das coisas do mundo, ela constitui essas mesmas coisas. Segundo Hall (1997b) a linguagem age como um sistema de representação que se utiliza de sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais e até objetos.

Nos Estudos Culturais, conforme Wortmann (2001, p. 156),

[...] a *representação* é uma das práticas centrais na produção da cultura e um “momento” chave no chamado “circuito da cultura”, no qual os significados são produzidos, e circulam, através de diversos processos e práticas.

O chamado Circuito da Cultura foi apresentado por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh MacKay e Keith Negus a partir de um estudo cultural sobre a publicidade do Walkman produzido pela Sony, como indica Woodward (2000). Estudo que compreendeu os textos envolvidos na campanha publicitária, as identidades dos indivíduos que utilizavam o Walkman, bem como, as estratégias de consumo a ele associadas. Dessa forma, o estudo mostrou como um

[...] artefato cultural, tal como o Walkman, tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo (WOODWARD, 2000, p. 68).

O circuito, portanto, é composto por cinco elementos que se relacionam entre si, a representação, a identidade, a produção, o consumo e a regulação, conforme a figura abaixo.

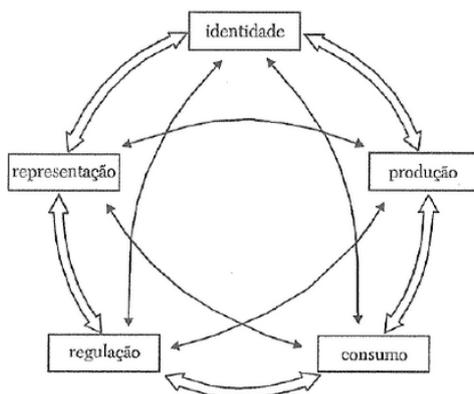


Figura 1 – O circuito da cultura, segundo Paul de Gay (1997).
Fonte: Woodward (2000, p. 69).

Dessa forma, conforme Woodward (2000), a análise de um artefato cultural implica abranger os processos envolvidos no referido circuito, sendo possível

[...] começar em qualquer ponto; não se trata de um processo linear, sequencial. Cada momento do circuito está também inextricavelmente ligado a cada um dos outros, mas, no esquema, eles aparecem como separados para que possamos nos concentrar em momentos específicos (WOODWARD, 2000, p. 68).

A análise de artefatos culturais tem sido o foco de diversas pesquisas produzidas a partir da articulação entre os Estudos Culturais e o campo da Educação. Esta pesquisa, aliás, considerou elementos do circuito da cultura para a discussão de um quadro de um programa de televisão, que tematiza a atuação de professores e professoras brasileiros/as.

O campo dos Estudos Culturais, no Brasil, começa a articular-se ao da Educação em meados dos anos 1990, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Foi nessa época que começaram os primeiros estudos, incluindo aqueles que focalizavam os textos de Stuart Hall. Costa, Wortmann e Silveira (2014), ao situarem o início das pesquisas voltadas para os Estudos Culturais em Educação, ressaltam que a “influência do pensamento de Hall foi decisiva para a criação, no Brasil, da primeira linha de pesquisa voltada aos Estudos Culturais em um Programa de Pós-Graduação em Educação” (COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014, p. 641).

As autoras citadas enfatizam, ainda, que

[...] não se pode deixar de destacar que foi Tomaz Tadeu da Silva, no campo da Educação, já no início dos anos 1990, o desbravador desse universo dos Estudos Culturais e quem trouxe os primeiros livros em inglês da Open University para o Brasil, dedicando-se a seu estudo e tradução, junto com seus alunos em seminários da pós-graduação. As idéias e peculiaridades do trabalho de Stuart Hall chegaram até nós resultantes do minucioso garimpo realizado por Tomaz Tadeu em busca de novas perspectivas de pensamento para análise da educação brasileira (COSTA; WORTMANN; SILVEIRA, 2014, p. 641).

Em recente estudo, Wortmann, Costa e Silveira (2015) referiram que a articulação dos Estudos Culturais com o campo da Educação propiciou o surgimento de diferentes temáticas de estudo que abrangem instituições, práticas, artefatos e produtos da cultura que operam nas sociedades atuais.

Aproximações, análises e discussões da produção dos EC⁷ em seu encontro com a Educação evidenciam que um dos conceitos-chave para esta articulação tem sido o de *pedagogias culturais*, largamente utilizado para abordar a multiplicidade de processos educativos em curso, para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas a ações de educar (como é o caso da escola, da família, da igreja etc.) (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 36-37).

Por esse motivo, algumas das contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em Educação parecem ser aquelas que

[...] têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA, 2005, p. 114).

Examinando o percurso dos Estudos Culturais em Educação no Brasil é possível dizer que esse campo de estudos tem possibilitado mostrar como se processam formas de educação em diferentes locais, sendo a escola apenas um desses locais a serem examinados. Isso quer dizer que somos educados, também,

⁷ EC abreviatura de Estudos Culturais, muito usada em trabalhos inseridos nesse campo de estudos.

através de filmes, charges, propagandas, jornais, televisão, livros, entre outros artefatos culturais que acionam o circuito da cultura de que falei acima.

A mídia, por exemplo, tomada como um artefato cultural, produz, reproduz e divulga representações sobre os sujeitos e as coisas do mundo, bem como aciona diferentes discursos para constituir aquilo de que fala. Ao fazer isso, um artefato midiático pode ser considerado como uma pedagogia cultural que “ensina” sobre as mais variadas temáticas.

Nesse sentido, Douglas Kellner (2001), em seus estudos sobre a cultura da mídia, argumentou que os meios de comunicação têm fornecido para todos/as nós elementos que participam daquilo que significa ser homem ou mulher, ter sucesso ou fracasso, bem como indica o que devemos aceitar ou rejeitar e o que nos uniria como integrantes de uma mesma cultura. O autor (idem) destacou como a mídia, em suas diferentes apresentações, constitui-se como espaço pedagógico, para além do escolar.

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar - e o que não. Consequentemente, a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor (KELLNER, 2001, p. 10).

Devido ao caráter pedagógico da mídia já destacado, argumento que cabe em um trabalho desenvolvido em um curso inserido na área de Educação atentar para esse modo de formação das pessoas tão presente em nossa sociedade atualmente. De acordo com Kellner (2001, p. 77),

[...] os estudos culturais examinam os efeitos dos textos da cultura da mídia, os modos como o público se apropria dela e a usa além dos modos como imagens, figuras e discursos da mídia funcionam dentro da cultura em geral.

O que significa dizer que artefatos da cultura tais como noticiários de TV e de rádio, propagandas, imagens, músicas, filmes, etc, não são apenas manifestações culturais a serem apreciadas, são artefatos produtivos que “[...] inventam sentidos

que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Nesse sentido, Costa e Andrade (2013) indicaram os modos como os Estudos Culturais em Educação têm dedicado esforços para apontar como atuam as chamadas *pedagogias culturais* na constituição de sujeitos.

Seja por meio da representação de modos desejáveis de ser sujeito, seja pela criação de redes mercantis que nos atraem e capturam, ou por um universo imagético que nos educa, seja mediante discursos e práticas que objetivam conduzir nossas condutas, o que se percebe é que grande parte dos pesquisadores conseguem reunir, apresentar e discutir evidências de que as *pedagogias culturais* praticadas por artefatos midiáticos, são, certamente, poderosos modos de educar, de formar sujeitos sob medida para as sociedades capitalistas contemporâneas (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 12-13).

Dessa forma, sintetiza a discussão sobre pedagogia cultural, afirmar que ela diz respeito a

[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc (SILVA, 2000b, p. 89).

Essas discussões que aqui expus, ajudam a mostrar como é possível que a articulação dos Estudos Culturais à área de Educação amplie nosso olhar para outras possibilidades de discussões sobre o que seja considerado educativo, ao analisarem instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos, como os muitos artefatos e instâncias culturais que já referi acima. Discussões como essas, como apontaram Costa, Silveira e Sommer (2003), ressignificaram a pedagogia, ampliando de forma importante o seu âmbito de ação.

Silva (2014) salientou que é o conceito de cultura dos Estudos Culturais que permite equiparar a educação escolar a outras instâncias culturais, e que o conceito de pedagogia tem permitido que se realize a operação inversa. Por isso, diferentes instâncias culturais são pedagógicas, ensinam alguma coisa na medida em que acionam sistemas de significação. Dessa forma,

[...] ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. É dessa

perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente “opostas” (SILVA, 2014, p. 139).

Porém, a ampliação do termo pedagogia de que venho falando não apenas tem contribuído para inserir nas discussões pedagógicas temáticas tais como a produção de identidades culturais, senso de raça, etnia, nacionalidade, e gênero, por exemplo. Diferentes e importantes artefatos culturais têm abordado a educação escolar e a profissão docente, produzindo-os em espaços que antes lhe pareciam alheios.

Sanfelice e Schmidt (2013) apontam que a mídia vem se tornando um importante espaço de estudos no campo da educação e salientam que

[...] a mídia exerce um papel muito importante no processo de produção e fabricação de representações sobre o campo da educação. A mídia cria e reproduz um discurso pedagógico, não apenas quando fala em escola, professores, professoras e estudantes, mas também quando assume um discurso educativo que vai regulando o modo de as pessoas pensarem e agirem dentro e fora da escola (SANFELICE; SCHMIDT, 2013, p. 131).

Essa compreensão levou-me a passar a atentar para os modos como a profissão docente vem sendo objeto da mídia, à medida que produz e coloca em circulação representações e discursos sobre professores e professoras, bem como diferentes discursos educacionais. Ponto que abordo a seguir.

2.2 Os Estudos Culturais e algumas discussões sobre docência

Considerando, então, a importância de analisar a forma como a mídia constitui o trabalho docente, realizei uma pequena revisão de pesquisas nas quais, de forma diversificada, suas autoras trabalharam representações e discursos relacionados à escola e à atividade docente em diferentes instâncias e artefatos culturais. A fim de delimitar as pesquisas a serem abordadas, restringi a revisão àquelas que foram publicadas na forma de capítulos de livros dedicados especialmente a essa temática.

O livro *O Magistério na Política Cultural*, organizado por Marisa Vorraber Costa (2006) apresenta algumas pesquisas cujas análises atentam para diferentes textos culturais, como programas de televisão, fotografias, revistas, filmes, entre outros, mostrando como eles atuam para compor a identidade e governar as subjetividades e a ação docente. De acordo com a autora, esses textos culturais nos ensinam coisas, “[...] praticando uma pedagogia cultural que se expande pelos domínios da cultura, perpassando a escola e outros espaços similares tomados historicamente como redutos pedagógicos por excelência” (COSTA, 2006, p.16).

Uma dessas pesquisas, realizada por Costa e Silveira (2006) e intitulada “A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério”, foi dedicada a discutir como as professoras e os professores estão sendo nomeadas/os, posicionadas/os, desejadas/os e descritas/os, investigando como os discursos sobre docentes estão produzindo os/as próprios/as docentes. Foram analisados sessenta e três fascículos da revista Nova Escola, publicados entre 1990 e 1996.

De acordo com Costa e Silveira (2006, p. 21), o objetivo da pesquisa consistiu em

[...] penetrar em uma das práticas relativas à ação da mídia no campo da educação, para examinar e discutir sua produtividade no que se refere à formação das subjetividades femininas das professoras e à constituição e ao fortalecimento de certa feição de sua identidade social.

Dessa forma, as autoras (*idem*) encontraram uma grande associação entre a atividade docente e o gênero feminino. Quando analisaram reportagens que deram destaque a experiências bem sucedidas, identificaram que elas faziam referências à dedicação, alegria, afeto, doação, amor, obstinação e vocação das professoras. A pesquisa leva a refletir sobre a afetividade docente, pois ainda que se possa reconhecer a sua importância, é impossível não deixar de registrar a forma com que essa “conexão necessária” tem sido utilizada para demarcar o que é mais valorizado na docência. Outro ponto destacado é o recurso amplamente empregado pela Revista Nova Escola de prescrever as formas como os professores e as professoras devem realizar seu trabalho.

Outro artigo do mesmo livro focalizou a dissertação de Mestrado realizada por Schmidt (2006) e foi intitulado “Professores e professoras nas lentes do jornal”.

Neste trabalho, foram analisadas fotografias de professoras e de professores que compuseram reportagens publicadas nos jornais Folha de São Paulo, Zero Hora e Jornal NH. Pesquisa que não buscou verificar se as representações de docentes publicadas na mídia correspondem ou não a uma suposta verdade ou realidade, mas

[...] analisar as imagens construídas e multiplicadas pela mídia, que tendem a naturalizar o que é uma construção social e histórica. Pretendo lançar outras possibilidades de olhar para a profissão docente, agora sob a ótica das lentes do jornal (SCHMIDT, 2006, p. 156).

Assim, como Costa e Silveira (2006) registraram em sua pesquisa, um forte acento na afetividade, a pesquisa realizada por Schmidt (2006) também encontrou nas inúmeras reportagens a afetividade no magistério, tomada como elemento mais importante ou característico em detrimento de outros, tais como profissionalismo e o conhecimento de Educação e das diferentes disciplinas acadêmicas.

Outro artigo do livro referido acima foi escrito por Fabris (2006) e intitulado “O cinema e o Oscar do Magistério”. Esse artigo decorreu do curso de Mestrado da autora, onde focalizou as representações de docentes na mídia. Nesse trabalho foi explorada a analogia entre o prêmio concedido a filmes pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, situada em Los Angeles/EUA, e a forma como os/as “bons/boas” professores/as são constituídos/as pelo cinema em suas produções. A autora (idem) analisou os sentidos produzidos para o magistério abordando os seguintes filmes: Ao mestre, com carinho (1967), Conrack (1974), A história de Marva Collins (1975), Escola da desordem (1984), Momentos decisivos (1986), Curso de férias (1987), Sociedade dos poetas mortos (1989), Meu mestre, minha vida (1989), Um tira no jardim da infância (1990), Mentos que brilham (1992), Sarafina, o som da liberdade (1993), Mentos perigosas (1995), Ao mestre, com carinho, Parte 2 (1996), Mr. Holland, adorável professor (1996), O substituto (1996) e O substituto 2 (1998), totalizando dezesseis filmes. A discussão que Fabris (2006) desenvolveu fazia parte de sua pesquisa de mestrado em que analisou estes mesmos filmes.

Fabris (2006) destacou que sua intenção com a pesquisa foi a de mostrar

[...] como o cinema “hollywoodiano” tem procedido ao produzir lugares de destaque ao Magistério, através das representações que coloca em circulação em seus filmes. Assim meu trabalho será descrever os professores e as professoras destacadas por esse cinema “hollywoodiano”, indicando as posições que ocupam e as pedagogias que praticam (FABRIS, 2006, p. 120-121).

Entre essas posições, a autora (idem) identificou: professores homens, professora coadjuvante, professora amorosa e cuidadosa, professoras e professores que rompem enquadramentos, professoras e professores heróis, professoras e professores santos e vocacionados.

Fabris (2006) aponta, ainda, que o desafio dos professores e professoras comprometidos/as está em romper com os modelos e classificações que o cinema de Hollywood apresenta como se fossem óbvios e naturais, aprisionando-os. Por isso, uma pesquisa como esta pode contribuir para que se crie uma pedagogia que rompa com os lugares instituídos como sucesso ou fracasso pelo *Oscar* do magistério “hollywoodiano”.

Além dos trabalhos já mencionados, a pesquisa desenvolvida por Costa e Camozzato (2006), intitulada “O magistério nas novelas da TV”, procurou mostrar como é representada a profissão docente na mídia televisiva. Para tal, as autoras (idem) analisaram duas telenovelas, *Malhação* e *Coração de Estudante*, ambas veiculadas pela Rede Globo de Televisão.

Conforme as autoras (idem), o objetivo foi olhar para as novelas da televisão

[...] como textos culturais que contam sobre a escola e a docência, mapeando as regularidades discursivas e os possíveis deslocamentos que estariam a demarcar versões da identidade social do magistério. Consideramos que esses textos culturais midiáticos se inscrevem em um tipo de governamentalidade afinado com as lógicas e estratégias da sociedade neoliberal, cujas táticas de coordenação das identidades são refinadas, impregnadas de fascínio e prazer, de tal forma que o governo é cada vez mais sutil, mas também mais incisivo, competente e insidioso (COSTA; CAMOZZATO, 2006, p. 241-242).

Além disso, segundo essas autoras (idem), circulam vários discursos sobre a docência nas histórias veiculadas na TV que participam da produção do que seria um modelo desejável e o que comporia o mau profissional. Por esse motivo, a pesquisa alerta que quando alguém fala de/sobre nós, nos representa, tornando-se necessário problematizar essas histórias que “dizem” algo sobre nós.

Por fim, o texto escrito por Salcides (2006), intitulado “Professoras no *show* da vida – a docência como ato de cidadania”, tratou dos discursos circulantes na mídia televisiva sobre professoras brasileiras. Esse artigo, assim como outros, trata-se de um relato de pontos levantados na dissertação de mestrado da autora. Nesse trabalho, foram investigados programas da Rede Globo de Televisão, analisando os textos televisivos como discursos. O material analisado foi composto de dezessete reportagens divulgadas pelo programa *Fantástico – o show da vida*, de novembro de 1998 a abril de 2000, com o objetivo de problematizar as regularidades nas formas de posicionar e descrever as professoras nesses textos.

Ainda segundo a autora (*idem*), foi também interesse do estudo

[...] questionar a mídia como um lugar de circulação de um saber que pretende funcionar como um “discurso verdadeiro” sobre “nós mesmos/as” e sobre “os/as outros/as”, interferindo, desse modo, na produção de sentido sobre o trabalho docente e a nação e contribuindo nos processos constituidores de subjetividades dos quais resultam identidades culturais e sociais (SALCIDES, 2006, p. 186).

Dessa forma, Salcides (2006) mostrou que, coincidência ou não, em quatorze das dezessete reportagens sobre o trabalho no magistério foi uma professora e não um professor que recebeu destaque e que essas reportagens focalizaram características de afeto, dedicação, doação, vocação, renúncia. Aqui, mais uma vez, a afetividade ganha destaque, assim como em algumas das pesquisas anteriores referidas.

Nessa direção, o livro de Marlucy Alves Paraíso (2007), “Currículo e Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação”, consistiu no estudo de uma série de discursos sobre a educação escolar, a professora e o currículo divulgados pela mídia educativa brasileira nos anos 1999 e 2000. A autora (*idem*) analisou oito números da revista TV Escola e cinco programas do Canal Futura.

Conforme a autora, o estudo pretendia analisar como

[...] a escola, o currículo e a professora são produzidos, reforçados e divulgados na mídia educativa brasileira, participando efetivamente da produção de sujeitos pedagógicos responsáveis e solidários e da constituição de subjetividades docentes esclarecidas, empreendedoras, dóceis e amáveis (PARAÍSO, 2007, p. 22).

Além disso, Paraíso (2007) aponta que no campo dos Estudos Culturais, diferentes autores

[...] têm argumentado sobre a necessidade de ampliação das noções de currículo e de pedagogia para que sejam incorporadas nas pesquisas educacionais, estudos de outros ambientes educativos que não o escolar (especialmente o da mídia, que exerce um importante papel na formação das pessoas atualmente) (PARAÍSO, 2007, p. 23).

Nesse sentido, conforme a autora (idem), é cada vez mais urgente que pesquisadoras da educação estudem o que a pedagogia cultural da mídia diz/sugere para a escola e para os/as professores/as.

Em suas análises, Paraíso (2007) identificou que os discursos da mídia constroem uma rede de poder sobre a professora, o currículo e a escola, assim como são produzidas e divulgadas maneiras de ser e agir de professoras e professores consideradas adequadas: criativas, amorosas, românticas, bem como propagam um currículo alternativo, solidário, bem-humorado.

Procurei demonstrar que as práticas descritas como: alternativas, afetivas, alegres, solidárias, bem-humoradas, personalizadas, criativas, corajosas, etc. são, no discurso investigado, estratégias de governo; são invenções para tornar esses objetos (o currículo, a escola e a docente) passíveis de intervenção e regulação; são práticas inventadas para se exercer o governo de si, dos outros e de Estado (PARAÍSO, 2007, p. 249).

Esta revisão foi importante, pois como o objetivo desta dissertação, sob a perspectiva do campo dos Estudos Culturais, consiste em analisar representações e discursos sobre professores/as e suas práticas docentes que estão sendo produzidos e veiculados na mídia educativa brasileira, entendo que vá ao encontro desses trabalhos e de outros que encontraram, nesta perspectiva, a possibilidade de análise de diferentes artefatos culturais tomados como objetos produtivos de pesquisas educacionais.

Sendo assim, diante do objetivo proposto, no próximo capítulo abordo o termo mídia educativa, apresentando o programa de TV COMO SERÁ?, veiculado pela Rede Globo de Televisão e, mais detidamente, o quadro *Meu professor é o cara*, objeto de análise desta pesquisa.

3. MÍDIA EDUCATIVA: modos de pensar a produtividade pedagógica de programas televisivos

Tendo em vista a atuação da mídia na constituição dos indivíduos do tempo em que vivemos e, particularmente, de professoras e professores brasileiros, busquei, neste capítulo, abordar a produtividade de investigar um quadro componente de um programa de televisão como um texto integrante da mídia educativa brasileira (PARAÍSO, 2007).

Não tem sido difícil encontrar textos midiáticos que se propõem a falar diretamente sobre o trabalho de professores e professoras. São propagandas, programas televisivos, reportagens, notícias, entre outras formas de abordar esse tema. O Prêmio RBS de Educação – Para Entender o Mundo é um exemplo desses textos, já em sua quarta edição, o Prêmio RBS de Educação apresenta suas ações, como está posto em seu site⁸, como um esforço para contribuir de maneira efetiva na melhoria da qualidade da Educação Básica no país, fazendo isso através da valorização do trabalho de professores e estudantes e disseminando práticas educativas de sucesso no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

No entanto, esforços como esse que referi acima, acabam conferindo destaque a tipos específicos de professores/as que se alinham aos discursos valorizados na mídia. Premiações como essa, mesmo que anunciem a valorização e reconhecimento docente, acabam por produzir competição entre os/as docentes bem como modelos a serem copiados. Portanto,

[...] premia ações heroicas e redentoras e vai produzindo um banco de “boas práticas”, de “modelos exemplares” que possam ser copiadas e sugeridas como uma nova perspectiva de “formação de professores”. Nesse sentido, bastaria que os professores se abastecessem com esses conjuntos de ações premiadas para serem “bons”, desconsiderando-se os contextos e os sujeitos atingidos (TRAVERSINI; FABRIS, 2016, p. 807).

Diante do exposto, além de estimular a competição criando posições hierárquicas para os/as professores/as e inserir cada vez mais a todos em discursos midiáticos relativos à Educação,

⁸ Disponível em <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/2015/sobre/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

[...] é preciso estarmos atentas para que, com ações como essas, não se fortaleça a premissa de que a educação passa de uma profissão de complexidade elevada para uma prática que envolve execução de modelos previamente testados em determinados espaços ou que basta o reconhecimento público, para que esses professores sejam reconhecidos no seu trabalho cotidiano. O reconhecimento de um profissional envolve muito mais do que a espetacularização de seu desempenho (TRAVERSINI; FABRIS, 2016, p. 798).

Este é apenas um dos variados modos como a mídia se propõe a agir para a “melhoria da qualidade” da educação. O que me chama atenção neste caso é o propósito de disseminar práticas bem sucedidas segundo os critérios postos pelo que pode ser nomeado como mídia educativa (PARAÍSO, 2007). Entendo que há uma relação entre mídia e educação, já que a mídia é um destes espaços, que além de divulgar, entreter, informar, também ensina cumprindo uma função educativa, pois assim como a escola a mídia também desenvolve uma forma de pedagogia.

3.1 Mídia educativa

O termo mídia educativa é utilizado por Paraíso (2007) em seus estudos para referir os meios (televisão e revista) destinados explicitamente a educar pessoas à distância, em parceria ou em substituição à escola. De acordo com a autora (idem) a mídia educativa, ao propor-se explicitamente a ensinar,

[...] não prescinde daquilo que ela já faz (proporcionar às pessoas informações, humor, fantasias, desejos), apesar de não dispensar aquilo que o discurso pedagógico, em diferentes versões e perspectivas, usa e ensina. Em suma, a mídia educativa mediatiza o currículo e a escola; mas ela também se pedagogiza para ensinar (PARAÍSO, 2007, p. 121).

Sendo assim, é possível perceber que a mídia vem assumindo, cada vez mais, um forte papel pedagógico e, nesse sentido, encontro na perspectiva pós-estruturalista, no campo dos Estudos Culturais, a possibilidade de analisar aspectos dessa função que a mídia estaria assumindo cada vez mais para si.

Neste sentido, pesquisas que tratem da ação da mídia sobre a escola e a atividade docente se tornam importantes. Diferentes pesquisadores/as atentos/as

têm se dedicado a estudar a mídia como um importante espaço de formação que vem abordando questões referentes a atividades escolares, às professoras e aos demais profissionais da educação (PARAÍSO, 2007).

É razoável pressupor que a mídia educativa brasileira, ao se propor a falar sobre professores e professoras e suas práticas, produz um tipo de discurso particular. Para Paraíso (2007, p. 38), esse discurso, nomeado como discurso da mídia educativa sobre a educação escolar,

[...] utiliza enunciados de diferentes campos discursivos e aciona diferentes técnicas para fazer circular determinadas maneiras de praticar-se a educação escolar e o currículo e para subjetivar as docentes brasileiras de modo a fabricar subjetividades de tipos específicos.

Deste modo, ao procurar entender como estão sendo produzidas as representações e discursos veiculados pela mídia educativa sobre professoras e professores que estão propondo práticas consideradas diferentes, criativas e inovadoras, chamou-me a atenção um tipo especial de mídia: a mídia educativa televisiva.

Como falei anteriormente, venho notando o crescente número de textos midiáticos que estão se propondo a falar sobre professoras e professores e suas práticas. Na mídia educativa, observei um programa televisivo que tinha, entre seus quadros, um especialmente dedicado a falar sobre este assunto. Pensando na possibilidade de estudar este tipo de artefato, além do aporte encontrado em Paraíso (2007), encontrei em Costa (2002) importantes contribuições, já que em sua pesquisa realizada a partir de um programa televisivo, ressalta que

[...] os textos culturais, como é o caso dos programas televisivos, são tomados como discursos que não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, mas, ao fazer, isso, instituem as próprias coisas. É nesse sentido que a linguagem e a cultura podem ser consideradas constitutivas do que usualmente denominamos “realidade” (COSTA, 2002, p. 74).

O programa televisivo ao qual me referi trata-se do COMO SERÁ?, que foi veiculado pela Rede Globo de Televisão. De acordo com o seu site⁹, o programa foi

⁹ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2014/07/conheca-o-novo-programa-da-grade-da-globo-como-sera.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

criado visando “[...] compartilhar com o público experiências transformadoras, exemplos de cidadania e possibilidades de construção de um futuro melhor”. Nele, como dito anteriormente, um quadro em especial me despertou o interesse, trata-se de *Meu professor é o cara*, que abordava semanalmente a temática docente. Esse quadro, segundo consta no site do programa,¹⁰ foi criado com o intuito de

[...] valorizar e dar visibilidade aos educadores, mostrando histórias de profissionais dedicados que acreditam na educação como válvula de mudança na sociedade, e que façam algo diferente para despertar o interesse dos alunos.

Dada a intenção do quadro, como o próprio site destaca, ele pode ser pensado como integrante da mídia educativa brasileira (PARAÍSO, 2007), que se propõe a auxiliar professores e professoras a resolver os problemas da educação.

A fim de iniciar a discussão que proponho, passo a apresentar detalhadamente o programa de televisão e o quadro em questão que foram objeto desta dissertação.

3.2 Exibindo o COMO SERÁ?

Conforme publicação do dia 25 de julho de 2014, no site do programa¹¹, o COMO SERÁ? “[...] pretende tratar de forma integrada temas como educação, ecologia, mobilização social, trabalho e inovação nas manhãs de sábado”. Por isso, o programa tem a proposta de ser “um espaço para apresentar, conhecer e incluir pessoas e ideias, descobrindo respostas e fazendo mais perguntas” buscando “entender e discutir o porquê das coisas”.

Apresentado pela jornalista Sandra Annenberg e, ocasionalmente, por outras jornalistas, o programa entrou na grade de programação da Rede Globo de Televisão, no dia 09 de agosto de 2014, substituindo o programa Globo Cidadania. Segundo o site do programa,¹² constitui-se em uma parceria do Jornalismo e da área de

¹⁰ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2014/07/conheca-o-novo-programa-da-grade-da-globo-como-sera.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

Responsabilidade Social da emissora com a Fundação Roberto Marinho, e direção de Maurício Yared.

O programa, no período de 09 de agosto de 2014 a 18 de abril de 2015, foi ao ar aos sábados iniciando, no horário das 6h. A partir de 25 de abril de 2015, começou a ser exibido em novo horário, das 7h às 9h.

Conforme publicação do dia 28 de abril de 2015 no site do programa,¹³ com o seguinte título: *Como Será? em novo horário! Programa passa a ser exibido às 7h*, “[...] as exceções a esses horários ficaram por conta das afiliadas que apresentavam conteúdo regional. Rio Grande do Norte (Inter TV-RN), Bahia (Rede Bahia), Sul de Minas e parte do interior paulista – região de Campinas, Ribeirão Preto e São Carlos – (EPTV) continuaram exibindo o programa no horário das 6h”.

Ainda conforme a publicação,¹⁴

[...] no sul do país (RBS-SC, RBS-RS e RPC), Maranhão (Rede Mirante), Espírito Santo (Rede Gazeta-ES), parte do interior e do litoral paulista (TV Tribuna e TV Diário) e do interior de Minas Gerais (Rede Integração), o COMO SERÁ? passou a entrar no ar às 6h30 da manhã.

Além disso, conforme indicado no site do programa, o COMO SERÁ? é reprisado na GloboNews e no Canal Futura, aos domingos, às 6h05 e às 15h, respectivamente.

O programa, em sua estreia, contava com oito quadros intitulados: *Hoje é dia de...*, *Expedição Terra*, *Qual vai ser?*, *Nós.doc*, *Como será o amanhã?*, *Missão Possível*, *O Tema É* e *Meu Professor é o cara*.

De acordo com site¹⁵ do programa, o quadro denominado *Hoje é dia de...* comandado por Alexandre Henderson, a cada semana visitava um local propício para um passeio de fim de semana e mostrava suas possibilidades educativas. No quadro intitulado *Expedição Terra*, o ator Max Fercondini documentava práticas sustentáveis em todo o Brasil. Sua expedição mostrava problemas, soluções e iniciativas transformadoras para o meio ambiente. O quadro *Qual vai ser?* com a participação de uma orientadora profissional, acompanhava toda semana um jovem prestes a escolher que carreira

¹³ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2015/04/como-sera-em-novo-horario-programa-passa-ser-exibido-7h.html>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2014/07/conheca-o-novo-programa-da-grade-da-globo-como-sera.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

seguir. O estudante experimentava três profissões – a que ele queria escolher, a que os pais gostariam que ele seguisse e a indicada pela orientadora. Já no quadro denominado *Nós.doc*, fotógrafos especializados em temas sociais, educativos e ambientais narravam por meio de suas lentes e palavras o que viam de mais interessante em seu trabalho. No quadro *Como será o amanhã?* analistas projetavam os modos como será o nosso futuro, enquanto o público manifestava sua imaginação sobre o tema. Além desses quadros, o que tem nome de *Missão Possível*, criava uma campanha de mobilização a cada mês com o objetivo de recolher vídeos gravados por espectadores/as. No quadro *O Tema É*, a jornalista Sandra Annenberg recebia um especialista sobre algum tema para debater e apresentar considerações sobre algum ponto específico e responder a perguntas encaminhadas através do site do programa. E, por fim, no quadro intitulado *Meu professor é o cara*, a emissora buscava dar visibilidade aos educadores que, com paixão, criatividade e iniciativas inovadoras, transformaram o ensino em suas comunidades.

Além da exibição na televisão aberta e fechada, o programa possui uma extensão no portal www.comosera.com, que conforme publicação¹⁶ visa disponibilizar aos seus públicos a possibilidade de compartilhar experiências e boas práticas, através de duas seções: *Conte sua História* e *Faça História*. Ambos possibilitam que os/as espectadores/as enviem textos para o programa. Além disso, a página propõe-se a oferecer conteúdo exclusivo composto por bate-papos com convidados, tutoriais e vídeos com histórias do público, além de entrevistas que já foram ao ar. O portal prevê espaço onde os/as espectadores/as poderão enviar perguntas para as entrevistas, fotos para serem exibidas no telão e inscrições para participação nos quadros.

3.3 Apresentando o quadro *Meu professor é o cara*

Como já destaquei acima, o quadro *Meu professor é o cara* foi um espaço do programa televisivo que se propunha a dar visibilidade aos/as educadores/as que, com paixão, criatividade e iniciativas inovadoras, transformaram o ensino em suas

¹⁶ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2014/07/conheca-o-novo-programa-da-grade-da-globo-como-sera.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

comunidades. Conforme a reportagem publicada no site do programa¹⁷ no dia 24 de julho de 2014, intitulada *Meu Professor é o Cara*, traz histórias de mestres dedicados aos seus alunos, esse quadro tinha como objetivo valorizar os/as professores/as que contribuíram de maneira importante para a formação cidadã de crianças e de jovens. Por isso, é indicado que os/as produtores/as do programa¹⁸ estariam buscando “[...] histórias de profissionais dedicados, que acreditam na educação como válvula de mudança na sociedade, e que façam algo diferente para despertar o interesse dos alunos”.

Um professor certo, na hora certa, é capaz de transformar vidas. No quadro "Meu professor é o cara", do Como Será?, vamos mostrar histórias de mestres que inspiraram e continuam estimulando seus alunos¹⁹.

Nesse sentido, o quadro trazia toda semana a experiência de um/a professor/a dedicado/a que trabalhava com atividades diferenciadas em sua prática, como a inserção de músicas, brincadeiras, filmes, aplicativos de celular, jogos, vídeos, literatura de Cordel, poemas, técnicas circenses, notícias, plantio de árvores, robótica, artes teatrais, entre outras.

O/a professor/a destacado/a por sua prática falava durante o episódio sobre sua atividade, explicando porque buscava trabalhar dessa maneira. Além disso, também eram ouvidos/as estudantes e outros/as participantes da comunidade escolar que reforçavam sobre a importância da prática daquele/a professor/a.

Porém, o quadro *Meu professor é o cara* não foi permanente. Ele iniciou sua exibição em 09 de agosto de 2014, na estreia do COMO SERÁ?, e seu último episódio foi exibido em 28 de março de 2015. Isso fez totalizar o número de vinte e nove episódios exibidos.

Portanto, após apresentar detalhes do programa televisivo COMO SERÁ? e do quadro *Meu professor é o cara*, no próximo capítulo passo a abordar as estratégias metodológicas desta dissertação.

¹⁷ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/meu-professor-e-o-cara/noticia/2014/07/meu-professor-e-o-cara-traz-historias-de-mestres-dedicados-aos-alunos.html>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/VC-no-Como-Sera/noticia/2014/07/tem-historia-de-professor-que-mudou-sua-vida-conta-para-gente.html>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

4. PRODUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento meu percurso metodológico, indicando a seleção do material de pesquisa, o que caracteriza uma análise cultural que se articula com a perspectiva pós-estruturalista, e abordando as noções de representação e discurso, que me auxiliaram na investigação sobre os/as professores/as e suas práticas.

4.1 As análises culturais

Para a produção do caminho metodológico deste estudo, inspirei-me nas considerações de Paraíso (2012) a respeito dos modos de fazer pesquisas qualificadas como pós-críticas, pesquisas que têm sido realizadas na área da Educação e que assumem a perspectiva pós-estruturalista acima apontada.

Essas pesquisas não partem de um caminho pronto a ser percorrido, seguido e realizado. É possível “[...] pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir” (PARAÍSO, 2012, p. 25). O que não significa que o estudo não irá contar com procedimentos metodológicos, significa que tais procedimentos precisam ser elaborados ao longo do trabalho investigativo. Ou seja, para essas pesquisas não há um caminho pronto, há, isto sim, uma possibilidade de produzir um percurso metodológico à medida que se entra em contato com as discussões teóricas e atenta-se para uma temática a ser examinada. Destaco que trabalhar nessa perspectiva é o que mais me encantou no campo dos Estudos Culturais.

Ao construirmos nossas metodologias traçamos, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, construímos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos (PARAÍSO, 2012, p. 30-31).

Nesse sentido, encontrei em Paraíso (2012) o aporte necessário para os primeiros passos deste caminhar metodológico. Passos que incluem compreender noções importantes para a elaboração de análises culturais. Dessa forma, entendendo a centralidade que as práticas culturais têm assumido no mundo

contemporâneo, passo a abordar as questões que envolvem as práticas de representação cultural (HALL, 1997b), noção importante para a discussão sobre os modos como a mídia educativa brasileira constitui professoras e professores, bem como sua atividade profissional através de programas televisivos que conferem visibilidade aqueles/as que estão propondo práticas apontadas, pela própria mídia, como diferentes do tradicional, criativas e inovadoras.

Segundo Woodward (2000, p. 17),

[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Percebe-se então que a representação produz significados através da linguagem, ela “[...] é um sistema de significação e os processos e as práticas de significação são fundamentalmente sociais” (SILVA, 1999, p. 35-36).

Essa noção parte do entendimento de que a linguagem funciona como práticas que produzem significados. Dado o caráter constitutivo de significados, Hall (1997b) indica que a representação constitui um processo pelo qual os membros de uma cultura elaboram significados para as coisas do mundo valendo-se das mais diversas formas de linguagem.

Essa compreensão pressupõe que os objetos, as pessoas e os eventos do mundo não possuem significados que independam das práticas que os estabeleceram. Não há, portanto, qualquer significado que seja intrínseco ou essencial. Da mesma forma, por constituírem-se resultados de práticas que se processam em diferentes momentos, não podem ser definitivamente estabelecidos.

Partindo do entendimento de que a linguagem é um dos meios através dos quais o significado é produzido, Wortmann (2001, p. 158) ressalta que

[...] se torna necessário atentar, quando do desenvolvimento de análises culturais, para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções e as práticas em que se produzem diferentes sistemas de significação em instâncias de produção cultural como o cinema, a publicidade, a pintura, a fotografia, as diferentes formas de literatura, as exposições dos museus, os laboratórios científicos etc.

Dessa forma, para Silva (2000a, p. 91) a

[...] representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Dada a característica de produção e circulação de significados através da linguagem e da cultura, a noção de representação cultural de Hall é fortemente associada à noção de discurso do filósofo Michel Foucault.

Fischer (2001), em estudo sobre a noção de discurso de Foucault e sua contribuição para investigações no campo educacional, analisando os discursos relacionados à mídia e a educação, explica que

[...] a mídia, ao mesmo tempo que é um lugar de onde várias instituições e sujeitos falam - como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados “verdadeiros” em nossa sociedade -, também se impõe como criadora de um discurso próprio. Porém, pode-se dizer que, nela, talvez mais do que em outros campos, a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada, é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação (FISCHER, 2001, p. 212).

Discurso, segundo essa compreensão, é produtor dos objetos de que fala e não um simples recurso para descrever o que lhe é exterior, ou seja, trata-se de um termo “[...] utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social” (SILVA, 2000b, p. 43).

Assim, como também indicou Hall (1997a, p. 10), o

[...] termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Sendo assim, essa noção de discurso auxilia a elaboração das análises à medida que permite compreender como há produção de saberes apontados como “verdadeiros” e assumidos como “universais” que, por sua vez, implicam hierarquias e classificações, regulando o que pode ser dito em cada tempo e lugar.

Esse argumento auxilia a compreender os discursos como práticas que instituem verdades, ou seja, como formas de articulação entre poder e saber. Quando, por exemplo, a mídia coloca em destaque discursos considerados “verdadeiros” e quando coloca em destaque um/uma professor/professora não o faz desinteressadamente, há relações de poder nestas situações. Nesse sentido, a

[...] verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 12).

É importante mostrar que, nessa perspectiva, o poder não é tomado como algo que simplesmente diz não e interdita a ação, pois o que faz com que o poder circule e se mantenha é que ele “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Foucault (2010) enfatiza, ainda, quando indagado sobre a relação entre discurso e poder, que suas análises examinam

[...] as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior do sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte, nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2010, p. 253).

A partir do momento que o poder foi considerado como articulado à produção de discursos, o problema deixou de ser

[...] fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem os efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Isso indica que não há verdade fora do poder, as coisas ditas dependem do modo como poder e saber se articulam em cada tempo e lugar através de diferentes discursos. Verdade aqui é entendida “[...] como produzida em conexão com o poder, como uma construção discursiva, como um efeito da articulação poder-saber” (PARAÍSO, 2007, p. 55-56).

Ora, se o poder e a verdade estão circularmente ligados, se o poder opera em conexão com a verdade e esta só existe em relações de poder, então todos os discursos podem ser vistos como parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. Além disso, toda sociedade tem discursos aceitos como verdadeiros (PARAÍSO, 2007, p. 56).

Os discursos educacionais mais valorizados em um programa de TV, portanto, somente repercutem porque se inserem em uma ordem mais ampla de poderes e saberes. Nesse sentido, Costa e Camozzato (2006) apontam que

[...] pelas ligações entre representação e poder, algumas identidades são investidas como mais legítimas, verdadeiras, dignas, desejáveis. E neste duplo jogo enunciativo de mostrar as diferentes formas de estar sendo professor ou professora é que se estabelecem diferenças e se criam parâmetros, regras para exercer a docência, com repercussões tanto dentro quanto fora das escolas (COSTA; CAMOZZATO, 2006, p. 244).

Díaz (1998), ao abordar sobre discursos pedagógicos, explica que o que é dito por um professor ou por uma professora se situa na ordem de um saber, não se constituindo em um dito autônomo e puramente individual. Por isso,

[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DÍAZ, 1998, p. 15).

Conforme Foucault (1988, p. 95), “[...] é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber”.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Aqui é importante ressaltar que, na compreensão de Foucault (1988) sobre poder, não existe relação binária, ou seja, um dominador e um dominado, poder não é algo que pertence a alguém ou a algo, mas que se exerce através de uma ampla rede de relações e de correlações de forças, uma vez que “[...] se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 1988, p. 89). O autor enfatiza, ainda, que “[...] é nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais (FOUCAULT, 1988, p. 88).

É nesse sentido que, segundo Machado (2004), as pesquisas de Foucault evidenciam formas de exercício de poder que diferem do Estado, exercendo-se em variados níveis e pontos do tecido social sem, no entanto, deixar de se articular a ele de diferentes maneiras. Por isso, o poder não está localizado em algo ou em alguém, mas provém de diferentes espaços e pontos, é como

[...] algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 2004, p. 183).

Portanto, conforme Foucault (1988), o poder é onipresente,

[...] está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Dado o caráter do discurso como articulador de poder e saber, conforme Foucault, é através do discurso, portanto, que o poder-saber opera e circula numa sociedade como a nossa. E nesse sentido, o autor questiona:

[...] que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial (FOUCAULT, 2004, p. 170-180).

Deste modo, as noções de representação e de discurso constituem-se em importantes ferramentas de pesquisa para investigar o que está sendo produzido e posto em circulação na mídia educativa brasileira sobre professores/as e suas práticas docentes. É nesse sentido que podemos pensar que certas representações docentes estão sendo evidenciadas pela mídia, têm força porque estão associadas a relações de poder.

4.2 Seleção do material de pesquisa

Considero que os procedimentos metodológicos deste estudo começaram a ser elaborados no momento em que a possibilidade de abordar os episódios do quadro *Meu professor é o cara*, do programa COMO SERÁ? em uma pesquisa na

área da Educação foi levada a efeito. Isso ocorreu pouco tempo após ter assistido aos primeiros episódios que foram ao ar. Eles despertaram meu interesse por tratarem efetivamente de professores/as e suas práticas consideradas diferentes, inovadoras e criativas. O próprio nome do quadro faz referência a este/a professor/a como sendo “o cara”²⁰.

Por isso, inicialmente após assistir a cada um dos episódios, sistematizei-os elaborando um quadro, destacando a data de exibição, o tipo de instituição em que foi gravado o episódio, a unidade da federação em que a instituição de ensino se encontrava, a disciplina escolar destacada, o gênero do/a professor/a cuja prática docente foi destacada e o motivo que levou este/a professor/a a ser considerado/a “o cara”.

Destaco que a escolha do quadro *Meu professor é o cara* também se deu em função de o COMO SERÁ? ser um programa que estava e continua no ar e por ter apresentado um novo episódio do quadro por um expressivo número de semanas. O primeiro episódio foi ao ar na estreia do programa, em 09 de agosto de 2014, e o último foi exibido no dia 28 de março de 2015, ao ser substituído pelo quadro Aluno Nota 11. É interessante destacar quão surpreendida fiquei com o término do quadro que não foi anunciado previamente em programas anteriores.

Estas foram às palavras da apresentadora Sandra Annenberg²¹ ao final da exibição do último episódio do quadro *Meu professor é o cara*, no dia 28 de março de 2015:

A professora Nilda está ajudando a formar cidadãos que pensam e argumentam, isso é educar. E com a professora Nilda a gente fecha a nossa série *Meu professor é o cara*, que desde a estreia do nosso programa vem mostrando histórias inspiradoras de professores que amam a sua profissão e buscam soluções criativas e eficientes pra ensinar os alunos. Agora não pense que a gente vai deixar de mostrar histórias bacanas nas escolas de jeito nenhum, a gente só vai mudar um pouquinho a perspectiva. A partir do mês que vem vamos conhecer os alunos nota onze, crianças e jovens que usaram o que aprenderam na sala de aula pra melhorar a própria escola e até a comunidade. Você conhece alguém assim, então conta pra gente, manda aqui olha, a sua sugestão pro nosso site comosera.com. O quadro Aluno Nota Onze estreia mês que vêm. Não perca hein.

²⁰ A expressão “o cara” constitui-se em uma gíria brasileira usada para designar uma pessoa que se destaca em alguma atividade que desempenhe. A expressão pode ser usada para o gênero feminino quanto para o gênero masculino.

²¹ Disponível em <<http://g1.globo.com/como-sera/videos/t/edicoes/v/como-sera-edicao-de-28032015/4065150/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Dessa forma, foram exibidos vinte e nove episódios que passei a tomar como material de pesquisa. Para viabilizar a análise assisti aos episódios de *Meu professor é o cara* no site do programa que disponibiliza todas as edições do quadro²². Como esses episódios abordam uma gama ampla de temáticas, optei por fazer um recorte deste material focalizando aquelas temáticas mais destacadas. O quadro que fiz sistematizando os episódios me auxiliou nesta etapa.

Sendo assim, dos vinte e nove episódios exibidos, pude perceber que duas temáticas mais se evidenciaram, uma delas diz respeito aos recursos Digitais/Informáticos e a outra aborda o uso de recursos Lúdicos na prática do/a professor/a. Após este recorte, meu material de pesquisa ficou compreendido em quinze episódios, sendo sete voltados aos recursos digitais/informáticos e oito voltados ao uso de recursos lúdicos.

Selecionado o material, passei para a etapa de transcrição de cada um dos quinze episódios. A transcrição completa dos mesmos está disponibilizada no Apêndice desta dissertação. Destaco que este processo foi demorado, porém muito rico para compreender a necessidade de inserir-me nos detalhes de cada um dos episódios que foram analisados.

Abaixo, apresento o referido quadro com a sistematização das características dos vinte e nove episódios, destacando aqueles que fizeram parte de meu recorte de pesquisa.

²² Disponível em <<http://redeglobo.globo.com/como-sera/meu-professor-e-o-cara/noticia/plantao.html#5>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Quadro 1 – Sistematização dos episódios de *Meu professor é o cara*

EPISÓDIO	DATA	INSTITUIÇÃO	ESTADO	DISCIPLINA	GÊNERO	POR QUE É CONSIDERADO/A O CARA?
1	09/08/2014	Colégio Municipal	RJ	HISTÓRIA	MASCULINO	Usa músicas e brincadeiras
2	16/08/2014	Escola Estadual	MG	BIOLOGIA	FEMININO	Criou aplicativo de celular, incorporando-o nas aulas
3	23/08/2014	Colégio de Aplicação	PE	FÍSICA	MASCULINO	Utiliza jogos de RPG para ensinar de forma lúdica
4	30/08/2014	Escola Municipal	RJ	MATEMÁTICA	MASCULINO	Usa gravações de vídeos como ferramenta pedagógica
5	06/09/2014	Escola Estadual	GO	QUÍMICA	FEMININO	Buscou parceiros para reativar laboratório de Ciências
6	13/09/2014	Escola Municipal	RJ	EDUCAÇÃO FÍSICA	MASCULINO	Criou o projeto Sacada do Futuro, adotou o badminton em suas aulas
7	20/09/2014	Escola Estadual	PE	LITERATURA DE CORDEL	MASCULINO	Adotou a Literatura de Cordel para tornar as aulas mais dinâmicas e o rap para estimular raciocínio
8	27/09/2014	Escola Estadual	GO	SOCIOLOGIA	MASCULINO	Leva as questões do cotidiano para a sala de aula
9	04/10/2014	Escola Estadual	RJ	GEOGRAFIA	FEMININO	Usa mapas e notícias dando uma cara nova às aulas
10	11/10/2014	Escola Municipal	PE	TODAS DO 1º AO 5º ANO	FEMININO	Usa jogos em sala de aula para complementar o aprendizado
11	18/10/2014	Escola Municipal	MG	EDUCAÇÃO FÍSICA	FEMININO	Usa técnicas circenses e conquista alunos. Mostra também que a inclusão de alunos cadeirantes na disciplina é possível
12	25/10/2014	Escola Municipal	RS	ESPANHOL	FEMININO	Ensina através de atividades que encantam os alunos. Ensina cultura de outros países
13	01/11/2014	Colégio Federal	RJ	LITERATURA	MASCULINO	Conquistou a turma com a nova forma de ensinar. Faz com que leiam de forma prática e divertida
14	08/11/2014	Escola Estadual	MG	PORTUGUÊS	MASCULINO	Parte da realidade dos estudantes para traçar estratégias de ensino
15	15/11/2014	Escola Estadual	MG	HISTÓRIA	MASCULINO	Torna as aulas mais dinâmicas através de poemas
16	22/11/2014	Colégio Federal	RJ	FÍSICA	MASCULINO	Utiliza recursos multimídia com participação dos alunos
17	29/11/2014	Escola Estadual	GO	BIOLOGIA	MASCULINO	Ensina plantio de árvores para preservação da flora
18	06/12/2014	Escola Municipal	MG	TODAS DO 4º ANO	FEMININO	Inspirou-se na obra Menino Maluquinho trabalhando com atividades lúdicas
19	13/12/2014	Escola Estadual	PE	EDUCAÇÃO FÍSICA	FEMININO	Aposta no esporte como meio de transformação social para os alunos
20	20/12/2014	Escola Estadual	MG	MATEMÁTICA	FEMININO	Usa jogos para ensinar e prender a atenção
21	27/12/2014	Colégio Estadual	RJ	INGLÊS	MASCULINO	Usa jogos e atividades lúdicas para ensinar
22	31/01/2015	Escola Estadual	MG	INGLÊS	FEMININO	Ensina por meio de atividades lúdicas
23	07/02/2015	Escola Municipal	RS	MATEMÁTICA	FEMININO	Utiliza a robótica para ensinar
24	21/02/2015	Instituto Estadual	PA	HISTÓRIA	FEMININO	Usa artes teatrais como ferramenta para ensinar
25	28/02/2015	Centro de Ensino Federal da UFG	GO	CIÊNCIAS	FEMININO	Mostra como as Ciências funcionam na prática
26	07/03/2015	Escola Municipal	GO	GEOGRAFIA	FEMININO	Utiliza jogos para ensinar de uma forma mais fácil
27	14/03/2015	Instituto Estadual	RS	ARTES	MASCULINO	Ensina truques de filmes para estimular os estudantes
28	21/03/2015	Colégio de Aplicação da UFRGS	RS	FÍSICA	MASCULINO	Criou uma miniestação meteorológica na escola
29	28/03/2015	Escola Estadual	MG	LÍNGUA PORTUGUESA	FEMININO	Utiliza vídeos e jogos para ensinar

■ Episódios referentes aos recursos digitais/informáticos

■ Episódios referentes aos recursos lúdicos

O quadro exposto acima apresenta uma sistematização dos vinte e nove episódios exibidos em *Meu professor é o cara*. Esse quadro auxiliou a visualizar que todos os episódios foram gravados em escolas e colégios públicos, que o número de professores (quatorze) é muito próximo do número de professoras (quinze) homenageados/as, que os estados federativos mais contemplados foram Minas Gerais e Rio de Janeiro e que além de destacar o uso de recursos lúdicos e digitais/informáticos, outros temas aparecem, tais como a literatura, os esportes, laboratórios escolares, os temas cotidianos e ambientais, os materiais midiáticos, as técnicas circenses e o teatro.

Embora todos os episódios tenham sido gravados em escolas e colégios públicos, chama atenção o fato de não terem sido mencionadas as condições de trabalho destes/as professores/as por parte da mídia, uma vez que, provavelmente, dificuldades são enfrentadas cotidianamente.

Muitas vezes, quando as condições de trabalho são mencionadas na mídia educativa, elas aparecem como algo a ser superado pelo/a professor/a. Ela mostra a

[...] coragem e a perseverança de algumas professoras que não medem as dificuldades, driblam os problemas, fazem o que for preciso para estudar, aprender e crescer, tornando-se professoras capacitadas a praticar um ensino de boa qualidade (PARAÍSO, 2007, p. 222).

Nesse sentido, professores/as que conseguem superar as dificuldades e enfrentar os problemas em suas escolas, são destacados/as como heróis, como exemplos a serem seguidos. Vale ressaltar, que optei por não explorar de maneira detalhada este enfoque, devido ao tamanho da pesquisa, mas apenas indicar ser esse um ponto observado durante a elaboração da pesquisa que poderá ser explorado futuramente.

Após apresentar os procedimentos metodológicos desta dissertação, passo, nos próximos capítulos, a apresentar as análises nas quais exploro o *corpus* de pesquisa.

5. ELEMENTOS PARA REFLETIR SOBRE A EMERGÊNCIA DOS DISCURSOS EDUCACIONAIS MAIS VALORIZADOS EM MEU PROFESSOR É O CARA

Ao mesmo tempo em que a mídia educativa coloca em destaque um determinado tipo de discurso, ao disseminar e nomear uma prática como “diferente”, inovadora e criativa, ela afasta-se de práticas docentes que não tenham estas características, regulando aquilo que pode ser dito sobre a escola e a atividade docente. Para Foucault (2012, p. 9), a produção do discurso

[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Dessa forma, quando um programa de TV é examinado é possível indicar que aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito é regulado discursivamente. Há uma ordem de discurso no programa de TV que valoriza algumas metodologias de ensino e interdita outras. Como mostrou Foucault (2012, p. 9), “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Os/as professores/as que podem ser tomados como exemplos de profissionais de sucesso são, como indicaram Paraíso (2007), Traversini e Buaes (2009) e Carossi (2009), aqueles/as que souberam identificar o que está na ordem do discurso de seu tempo, colaborando para acionar técnicas e expandir tecnologias de poder que podem regular o currículo escolar e governar os sujeitos pedagógicos.

Na mesma direção, Díaz (1998) já havia argumentado que o discurso do/a professor/a

[...] não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas (DÍAZ, 1998, p. 15).

Por esse motivo o autor compreende, ainda, que

[...] as práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tornar hegemônica uma determinada forma de organização e processo educativo (DÍAZ, 1998, p. 19).

Não é por acaso, portanto, a escolha de alguns/algumas professores/as para receber destaque em um programa de TV como exemplos de profissionais que fazem a diferença na vida de seus/suas alunos/as. Eles/as são escolhidos/as justamente por estarem na ordem dos discursos educacionais. Aliás, a jornalista Sandra Annenberg, na chamada do primeiro episódio de *Meu professor é o cara* exibido em 09 de agosto de 2014, disse que o programa mostraria toda a semana um/a professor/a capaz de fazer a diferença na vida de seus/suas alunos/as e da sala de aula um lugar prazeroso, onde é gostoso aprender. Afirmação que não teria qualquer sentido, se não estivesse inserida no que os discursos educacionais vigentes apresentam como verdadeiro.

Em diferentes momentos dos episódios de *Meu professor é o cara* foi feita referência ao esforço de professores/as em fazer algo diferente do que é considerado tradicional em termos de metodologia de ensino. Professores e professoras destacados/as no quadro falaram sobre suas práticas, conforme se pode observar nos excertos abaixo.

Por isso, que eu gosto de inovar o tempo inteiro, ora trabalhar com uma música, ora com uma imagem, ora com uma história²³.

No dia a dia com os alunos, eu procuro variar um pouquinho nas aulas sempre quando eu posso, logicamente que não é sempre possível²⁴.

Eu tento levar pra sala de aula aulas diversificadas, dinâmicas, eu dou paródia pra eles fazerem, pegar uma música, fazer uma paródia com um tema da aula²⁵.

Além das vozes de professores e professoras, também foram ouvidos/as outros/as participantes do processo educacional, como coordenadores/as e diretores/as de colégios e escolas que relataram sobre o trabalho docente e do que

²³ Professor destacado no Episódio 1, exibido em 9 de agosto de 2014.

²⁴ Professora destacada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

²⁵ Professora destacada no Episódio 22, exibido em 31 de janeiro de 2015.

parece ser um esforço de afastamento em relação ao tradicional, já que a ênfase no novo, na criatividade, na inovação, na efetividade e no diferente é ressaltada.

A disponibilidade que ela tem pro trabalho, pras ideias novas, disponibilidade de correr atrás daquilo que ela não conhece pra poder desenvolver²⁶.

Você fez a diferença em nossa escola²⁷.

O trabalho da professora é um trabalho muito criativo, ela procura inovar, ela procura criar condições, sair da escola, procurar novas tecnologias, fazer cursos pra trazer pra nossos alunos e aplicar dentro de nossa escola²⁸.

As aulas da professora são sempre inovadoras, ela sempre busca o diferente pros meninos e foi muito bacana esse projeto, porque os meninos adoraram trabalhar as coisas diferenciadas²⁹.

A prática pedagógica muitas vezes né, ela é seguida de livros, sala de aula, o modo tradicional. Ele faz de outra forma, então ele usa a ludicidade na sua aula, e que despertam a motivação no aluno e as aulas dele são muito atrativas³⁰.

Ela não só trata o conhecimento como algo importante, mas trata a criança como fator principal desse conhecimento³¹.

A linguagem utilizada pela professora é um diferencial, porque ela se aproxima da linguagem do aluno, o seu jeito despojado de se colocar, então eles se veem próximos da professora e isso ajuda bastante³².

Ele é referência pra tudo porque as crianças podem chegar nele, podem perguntar, ele vai investigar todas as questões³³.

Nos excertos destacados acima, o que é referido como “diferente”, inovador e criativo está relacionado com a centralidade do/a estudante no processo de aprendizagem, ao uso de recursos didáticos diversos e com a necessidade de que esta aprendizagem esteja associada a atividades lúdicas. Nestes casos, as

²⁶ Coordenadora da escola entrevistada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

²⁷ Diretora da escola entrevistada no Episódio 18, exibido em 06 de dezembro de 2014.

²⁸ Diretora da escola entrevistada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

²⁹ Diretora da escola entrevistada no Episódio 18, exibido em 06 de dezembro de 2014.

³⁰ Diretora do colégio entrevistada no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

³¹ Gestora da escola entrevistada no Episódio 29, exibido em 28 de março de 2015.

³² Diretora da escola entrevistada no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

³³ Diretora do colégio entrevistada no Episódio 28, exibido em 21 de março de 2015.

atividades em que os/as estudantes são inseridos/as podem ser individuais ou em grupos e estimuladas pelas possibilidades oferecidas pelo caráter lúdico das propostas pedagógicas.

Os/as alunos/as, por sua vez, também foram ouvidos/as em *Meu professor é o cara*. Eles/as falaram sobre a importância da prática de seus/suas professores/as no processo de aprendizagem.

Aprendi a gostar mais de História depois que eu passei a ter aula com ele³⁴.

Ele me fez gostar de Física de um jeito diferente³⁵.

A gente fica rezando para chegar à aula dele na semana, muito boa³⁶.

Ela faz aulas musicais que dá pra entender bastante. O Inglês tá em tudo, muitos filmes, muitas músicas, é primordial pra gente isso aqui né³⁷.

Aquilo que foi dito tanto por professores e professoras (incluindo coordenadores/as e diretores/as) quanto pelos/as alunos/as aciona elementos de discursos presentes na literatura educacional contemporânea, elementos esses que a mídia produz, dissemina e valoriza.

É importante mostrar neste estudo que o que está na ordem do discurso em um programa de TV tem uma história. A oposição entre o que é “diferente”, inovador e criativo e o que é tradicional ajudou a apontar de onde teriam vindo os elementos que compõem os discursos educacionais valorizados pela mídia educativa. Por esse motivo, procurando compreender o modo como se tornou possível que tenhamos hoje professores e professoras que participam de programas de televisão para que suas práticas pedagógicas sejam destacadas como inovadoras, criativas e diferentes, foi importante recorrer a alguns eventos recentes da história dos saberes da pedagogia.

Como mostrou Veiga-Neto (2004), o conjunto de saberes que dizem como se deve ensinar, como as escolas devem funcionar para proporcionar aprendizagens mais efetivas, como as aprendizagens acontecem, que conhecimentos devem

³⁴ Estudante entrevistada no Episódio 1, exibido em 09 de agosto de 2014.

³⁵ Estudante entrevistada no Episódio 16, exibido em 22 de novembro de 2014.

³⁶ Estudante entrevistado no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

³⁷ Estudante entrevistado no Episódio 22, exibido em 31 de janeiro de 2015.

compor os currículos, como os/as docentes devem realizar o seu trabalho, entre outros, não estão no mundo a espera de serem descobertos e utilizados nem se desenvolvem rumo ao futuro sempre evoluindo racionalmente. Esses saberes não são naturais, resultam de articulações com o poder, eles já percorreram algumas trilhas em sua existência.

Portanto, buscar elementos para compreender de onde vieram alguns saberes pedagógicos pode ser uma estratégia para desnaturalizar discursos educacionais que nos parecem necessários e inquestionáveis. Esclareço que fazer isso não leva a dizer que o que hoje fazemos nas escolas, que os saberes pedagógicos existentes ou o que os episódios do programa de TV que estou analisando estão errados e deveriam ser substituídos por outras estratégias. Significa perguntar pelo que tornou possível que a escola seja tomada como elemento central na educação de crianças e jovens e pelo que tornou possível atribuir aos/às docentes determinadas responsabilidades e expectativas.

Compreender como um programa de TV aciona discursos pedagógicos para abordar a atividade docente implica mostrar que nem tudo foi como hoje conhecemos. Para realizar este trabalho de olhar para alguns eventos da história dos saberes pedagógicos foi necessário buscar inspiração em alguns elementos da genealogia de Michel Foucault que, em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, mostra que a genealogia se opõe à pesquisa da “origem” que, por sua vez,

[...] se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2004, p. 17).

Sendo assim, esta discussão não procura tal origem, mas subsídios para compreender a proveniência dos discursos que produziram estas práticas como sendo diferentes, inovadoras e criativas. Torna-se importante explorar aspectos da genealogia da sala de aula e das práticas docentes, pois, como destacaram Dussel e Caruso (2003, p. 33) o termo genealogia designa “[...] uma forma de olhar e de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada”. Essa forma de olhar para os eventos do

passado permite focalizar os momentos em que teorias e práticas sobre como e a quem ensinar puderam surgir e assumir uma posição de destaque no campo da Educação.

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 17).

Nesse sentido, Dussel e Caruso (2003) ressaltam, ainda que, no final do século XIX e principalmente no século XX, houve uma homogeneização e centralização das formas de educar, onde o Estado Nacional passa a assumir a função de controlar e dirigir a educação, algo que se processou de forma articulada com o que Foucault denominou de biopoder. Aliás, a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” que passaram a existir em muitos países, conforme registrou Saviani (2009), datam de meados do século XIX.

Assim, para compreender como a educação escolar está implicada com o biopoder é importante compreender que nos séculos XVII e XVIII a disciplina passa a operar de forma diferente daquela anteriormente aplicada nos exércitos, nos conventos e nas oficinas porque “[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O corpo, portanto, passa a ser descoberto como objeto e foco do poder. Ainda conforme Foucault (1987) o

[...] momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus

comportamentos [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Nesse sentido, Fonseca (2011) explica que essas coerções sobre o corpo acontecem de maneira sutil, uma vez que,

[...] é muito mais interessante fabricar corpos “submissos e exercitados, corpos dóceis”, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação a engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados (FONSECA, 2011, p. 53).

Dessa forma, em função de que o poder disciplinar atinge variados aspectos sutis do cotidiano dos indivíduos, e conseguir fazer-se presente em vários níveis da rede social, que a disciplina é expandida para toda a sociedade no decorrer da era clássica, produzindo o que pode ser denominado por Foucault (1987) como sociedade disciplinar.

Assim, com a expansão da ação do poder disciplinar para toda a sociedade criaram-se condições para que a população passasse a ser administrada. Este poder que centrava-se no corpo individual, em

[...] todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade (FOUCAULT, 1999, p. 288).

Enquanto isso, uma nova tecnologia de poder se articulava na segunda metade do século XVIII, com o objetivo de administrar a população acionando “[...] mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. Logo, depois

de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 1999, p. 291).

Para Fonseca (2011), nesta era do biopoder é pelo disciplinamento dos corpos e regulação da população que o poder sobre a vida se desenvolve, essa “[...] administração dos corpos e a gestão calculista da vida supõem o desenvolvimento de técnicas disciplinares diversas para serem aplicadas a todos os lugares institucionais. Lugares esses em que a vida acontece” (FONSECA, 2011, p. 87).

O biopoder, entretanto, conforme Foucault (1999), ao invés de excluir a técnica de disciplinamento, aliou-se a ela à medida que é “[...] centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população” (FOUCAULT, 1999, p. 297). Os mecanismos disciplinares de poder (corpo) e os mecanismos regulamentadores de poder (população) articulam-se um ao outro.

Com a existência do biopoder passa-se a desenvolver-se toda uma série de

[...] novos instrumentos para administrar a vida das pessoas: o governo interessa-se pelas vidas de seus súditos e as administra; quer que vivam mais, que se alimentem de determinada maneira e que adotem hábitos higiênicos. O Estado cresce: a palavra “crescer” é exatamente a palavra-chave (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 159).

Já não se tem apenas o disciplinamento dos corpos individualmente mas um disciplinamento articulado ao governo da população, sendo assim, tanto o biopoder quanto o disciplinamento atuam através da normalização das condutas, ou seja, de mecanismos que permitem classificar e hierarquizar os indivíduos segundo padrões que são estabelecidos a partir do grupo onde estão inseridos.

É nesse sentido que, conforme Foucault (1988), tem-se como um dos efeitos do biopoder a atuação de um tipo de norma que ao classificar e hierarquizar os sujeitos, está envolvida com mecanismos de poder. A norma neste caso vai além de uma lei, é compreendida num sentido mais amplo, ele a “[...] inscreve entre as *artes de julgar*” (EWALD, 1993, p. 78) a aquilo que é normal, considerando aqueles que a seguem como normais, e anormais os que a desviam.

É certo que a norma designa sempre uma medida que serve para apreciar o que é conforme à regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à ideia de rectidão; a sua referência já não é o esquadro, mas a média; a norma toma agora o seu valor de jogo das oposições entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico (EWALD, 1993, p. 79).

Diferentemente de uma lei, a norma é constituída por mecanismos diferentes, ou seja, “[...] um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá a necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Não quero dizer que a lei se apague ou que as instituições de justiça tendam a desaparecer; mas que a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (FOUCAULT, 1988, p. 135).

É nesse sentido, que a norma, ao mesmo tempo que

[...] igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida [...] desigualiza do mesmo modo [...] convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade (EWALD, 1993, p. 109).

Ao entender a norma como um elemento que circula entre a disciplina e a regulação, aplicando-se tanto ao corpo quanto à população, Foucault (1999, p. 302) explica que ela é “[...] o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

A norma, portanto, funciona comparando os indivíduos e fazendo aparecer as diferenças entre eles. Ou seja, aquilo que “[...] a norma torna visível são sempre desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos” (EWALD, 1993, p. 111-112).

A normalização entendida como uma das características do poder disciplinar e das ações do biopoder, regula a sociedade como um todo e cada um individualmente, pois para que tudo funcione tem que haver indivíduos disciplinados. Esta organização do poder sobre a vida desenvolveu-se, portanto, a partir das disciplinas do corpo e das regulações da população.

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder” (FOUCAULT, 1988, p. 131-132).

É importante esclarecer que o biopoder não está localizado no Estado. O Estado é apenas uma das instâncias de uma rede mais ampla e não seu

[...] ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Foi muitas vezes fora dele que se instituíram as relações de poder, essenciais para situar a genealogia dos saberes modernos, que, com tecnologias próprias e relativamente autônomas, foram investidas, anexadas, utilizadas, transformadas por formas mais gerais de dominação concentradas no aparelho de Estado (MACHADO, 2004, p. 14).

Assim, governar, ou seja, gerir e conduzir a população implica acionar um “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas” (FOUCAULT, 2008, p. 143) que necessita, para funcionar, de estratégias que visam educar os indivíduos para que vivam mais e melhor. Dessa forma, a ampliação dos sistemas nacionais de ensino pode ser pensada como algo que ocorreu articulada ao funcionamento do biopoder. A criação desses sistemas de ensino ocorreu, portanto, como apontaram Dussel e Caruso (2003), intimamente relacionadas com o biopoder. E estas mudanças acabaram repercutindo na escola e na sala de aula, fazendo o/a docente passar a estar sujeito, também, à disciplina. Por esse motivo “[...] tornou-se decisiva a necessidade de estabelecer regras para as suas atividades, de contar com informações mais detalhadas sobre seu gestual e de garantir que ensinassem o que fosse determinado pelo Estado” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 159).

Um dos importantes efeitos dessa articulação entre poderes e saberes foi a produção de um tipo particular de individualidade com características muito precisas.

Uma individualidade específica, fruto de uma tecnologia específica, com características de uma época: a época da disciplina. Daí se poder afirmar que o principal efeito da disciplina, que tem a finalidade

de construir aparelhos eficientes, seja a produção de um tipo de indivíduo: o indivíduo moderno (FONSECA, 2011, p. 70).

Por isso é importante explicitar que os mecanismos disciplinares e a sua expansão por toda a sociedade são a chave para compreensão do tipo de individualidade que a modernidade fez surgir como “[...] produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado das relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” (FONSECA, 2011, p. 72). Aliás, o tipo de individualidade que a escola moderna contribuiu de forma importante para produzir desde o seu surgimento foi uma individualidade dócil e útil, cuja chave para compreensão

[...] está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela (FONSECA, 2011, p. 76-77).

Isso significa, de acordo com Veiga Neto (2005), que o sujeito moderno não esteve desde sempre aí. Mas ele se institui, se torna sujeito “pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA NETO, 2005, p. 136). E, relativamente à constituição desse tipo de individualidade,

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA NETO, 2005, p. 139).

Dessa forma, criaram-se condições para que ocorressem mudanças de atitudes com relação à infância e a compreensão de que as crianças devem ser protegidas e “civilizadas”, algo implicado com o surgimento dos sistemas escolares associados a técnicas e mecanismos de poder que visavam gerir indivíduos livres bem como segmentos da população a fim de buscar a paz social, de propiciar o desenvolvimento do Estado e identificando esses objetivos com o bem-estar dos indivíduos (GARCIA, 2002).

Mas, como Dussel e Caruso (2003) argumentaram, um dos efeitos mais importantes do biopoder relativamente à pedagogia se deu no final do século XIX

quando se criaram condições para a produção de fortes questionamentos aos modelos de escola e de sala de aula mais afinados com o que tem sido referido como ensino tradicional, buscando afastamentos tanto dos modos como a sala de aula era organizada quanto do tipo de trabalho que os/as docentes realizavam a fim de conferir centralidade à criança.

Segundo Gauthier (2014), a pedagogia tradicional é caracterizada por abranger

[...] não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe (ensino simultâneo, códigos orientando a postura, os deslocamentos, as punições, o lugar de cada aluno na sala etc.) Os docentes transmitem essas habilidades a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os substituem. Assim se constitui, pouco a pouco, um código de ensino uniforme, uma tradição pedagógica que se perpetua durante séculos (GAUTHIER, 2014, p. 155).

A visão pedagógica tradicional centra-se, portanto, no professor, no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos por ele aos alunos, na disciplina e na memorização (SAVIANI, 2008a). Sendo assim, essa visão pedagógica tende a enfatizar a transmissão do conhecimento já existente na sociedade.

Em contraposição à pedagogia tradicional, começam-se a desenvolver a partir do final do século XIX outras formas de pensar a educação especialmente com o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Conforme Gauthier (2014), a pedagogia buscada por esse movimento se forma em oposição estreita à tradição, focalizando a

[...] concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir (GAUTHIER, 2014, p. 175).

Por esse motivo, conforme Saviani (2009), as críticas da Escola Nova atingiram não tanto o método tradicional, mas a forma como este método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se repetitivo e mecânico na rotina burocrática do funcionamento das escolas. Esse foco para o qual se direcionaram as críticas realizadas pelos escolanovistas ao ensino tradicional possibilitou que seus

esforços tenham sido identificados como avanços em relação aos modos de funcionamentos das escolas pautadas no ensino tradicional.

A Escola Nova compreendeu o trabalho de diferentes autores, entre eles John Dewey, Maria Montessori, Olvídio Decroly e Jean Piaget, para citar alguns dos mais citados, que mesmo tendo elaborado discussões bastante diferentes

[...] têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem (SAVIANI, 2008a, p. 179).

Dessa forma, conforme Gadotti (1993), John Dewey seria o primeiro a formular o ideal pedagógico segundo o qual o ensino deveria ocorrer pela ação e não pela instrução, priorizando o aspecto psicológico da educação. Além de Dewey, é importante referir Olvídio Decroly, que propôs o método dos centros de interesse para desenvolver a observação, a associação e a expressão da criança; Maria Montessori, que utilizava técnicas onde introduzia materiais pedagógicos e jogos, sendo muitos destes com alguma variação, utilizados hoje nas pré-escolas; e Jean Piaget, que propôs o método de observação, criticando os modos como a escola tradicional ensinava a copiar e não a pensar, baseando suas investigações nos processos de construção e desenvolvimento da inteligência da criança.

Nesse sentido, um dos aspectos que marcam a oposição da Escola Nova ao ensino tradicional diz respeito a deslocar o centro do processo educativo do/a professor/a para o/a estudante. O que significa romper com o tipo de autoridade e com a função previstos para o/a professor/a na pedagogia tradicional, tornando/a o/a mediador/a do processo de aprendizagem (GADOTTI, 2009).

Outro aspecto importante que está relacionado com a marcação de oposição em relação à pedagogia tradicional é a possibilidade de alterar a configuração da sala de aula em função do tipo de atividade a ser desenvolvida pelos/as estudantes. Saviani (2008b) enfatiza que se pensarmos numa sala de aula tradicional, vamos encontrar nela

[...] um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as

iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Conseqüentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas (SAVIANI, 2008b, p. 117-118).

Diferentemente da configuração da sala de aula da pedagogia tradicional, vamos encontrar nas propostas pedagógicas alinhadas com o movimento da Escola Nova, formas de organização que não tenham carteiras fixadas ao solo para que possam ser movimentadas. Na sala de aula da Escola Nova, as paredes

[...] são multicoloridas, cheias de cartazes. Por quê? Porque aí se parte do pressuposto de que, quanto mais estimulado, tanto melhor o aluno aprende [...] Essa teoria preconiza que as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças sob orientação e supervisão do professor, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente. Assim, a sala de aula é barulhenta em decorrência da multiplicação dos estímulos internos e externos (SAVIANI, 2008b, p. 118).

Enfim, a sala de aula poderia ser preparada para trabalhos em grupo e para a realização de jogos, bem como poderia expandir seus limites para incorporar laboratórios e oficinas de aprendizagem. Possibilidades de organização de sala de aula que tornariam possíveis as atividades com características criativas, inovadoras e diferentes sugeridas nos episódios referidos de *Meu professor é o cara*.

A oposição à pedagogia tradicional compreendia, como também indicou Saviani (2009), romper com o foco do trabalho docente na transmissão de conhecimentos obtidos e sistematizados pela ciência e pela humanidade. Dessa forma, a função do/a estudante na escola tradicional era assimilar (ou memorizar) esses conhecimentos. O que justifica que o ensino tradicional teria sido estruturado no método expositivo. Portanto, “[...] esse ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda” (SAVIANI, 2009, p. 40).

A referência ao método expositivo como incapaz de cumprir os propósitos educativos pretendidos pelos/as professores/as destacados/as no programa de TV analisado é evidenciada nos excertos abaixo. Nesses trechos, os/as estudantes entrevistados/as no quadro do programa de TV falam sobre o que consideram bom na prática de seu/sua professor/a.

Eu comecei a gostar mais depois que ele começou a dar aula, porque antes os professores só ficavam falando, falando, falando e a gente não entendendo nada né?³⁸.

Ele sabe muito bem como fazer a gente se interessar por Física, então na primeira aula ele não chega: ó é isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, ele faz você pensar³⁹.

Nos dois excertos a estudante e o estudante entrevistados em *Meu professor é o cara* indicam que seu professor evita o método expositivo, que consistiria em apontar os conhecimentos cientificamente validados sem levar a pensar sobre o que está sendo aprendido. Mais um ponto que marca a oposição à forma tradicional de ensinar sendo acionada em um programa de TV.

Portanto, se a pedagogia tradicional é uma pedagogia do objeto, da cultura a transmitir pelo professor ao aluno, verificamos que nas propostas pedagógicas que teriam recebido força com o movimento da Escola Nova a proposta é o contrário, ou seja, substituir o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno. Uma compreensão sobre pedagogia que continua bem presente em nossos dias (GAUTHIER, 2014).

Porém, as propostas que teriam ganhado força com o movimento da Escola Nova não deixavam de disciplinar e regular, pois o que estaria se desenvolvendo seriam formas de regulação sutis e sofisticadas que a era do biopoder propiciou.

Aliás, como defendem Dussel e Caruso (2003) o

[...] biopoder desenvolvido na sociedade global por parte do Estado em sociedades que adquiriram uma dinâmica crescente tem sua expressão pedagógica mais acabada na escola nova (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 221).

Esta afirmação tem base no entendimento de que a aula tradicional obrigava as crianças a participarem de uma situação previamente estruturada a partir da compreensão adulta sobre o mundo, e o movimento da Escola Nova propôs trocar esse modelo pronto por um trabalho educativo que se basearia no modo como as crianças se desenvolvem, esforço que, segundo os escolanovistas, libertaria as crianças da rigidez do ensino tradicional.

Porém, as mudanças propostas pelo escolanovismo, como explicaram Dussel e Caruso (2003), deram origem a novas formas de regulação que pressupõem um/a

³⁸ Estudante entrevistada no Episódio 1, exibido em 9 de agosto de 2014.

³⁹ Estudante entrevistado no Episódio 3, exibido em 23 de agosto de 2014.

aluno/a ativo/a e criativo/a ao invés de um/a estudante que seria mais estático/a. Aliás, a Escola Nova não teria conseguido que todos/as alunos/as se tornassem ativos/as e criativos/as, mas teria conseguido tornar essas características como as mais desejáveis.

Nesse sentido, pode-se dizer que o escolanovismo e suas propostas deixaram marcas que repercutem até hoje, tanto na constituição de quem é considerado bom/a professor/a em um programa de TV produzido no século XXI, mesmo que esse movimento, como indicou Saviani (2013), tenha sofrido críticas e perdido força especialmente após a Segunda Guerra Mundial com a corrida espacial.

O clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX começou a dar sinais de esgotamento ao penetrar na segunda metade desse mesmo século (SAVIANI, 2013, p. 339).

O lançamento do Sputnik pela União Soviética, em 1956, teria sido um evento central para desencadear uma onda de questionamentos à qualidade da educação americana que, inserida nos preceitos da Escola Nova, conferia grande centralidade aos estudantes em detrimento dos conteúdos escolares. Nesse momento apostava-se na compreensão de que a relativização da importância dos conteúdos científicos em detrimento do desenvolvimento das potencialidades dos/as estudantes estaria levando os americanos a uma situação de desvantagem durante a Guerra Fria (SAVIANI, 2013).

Essa crítica, como indicou Saviani (2013), está relacionada à compreensão de que a Escola Nova teria produzido seus efeitos benéficos em determinados tipos de escolas, aquelas voltadas para a elite. O mesmo ideário quando absorvido pelos sistemas de ensino voltados para grandes contingentes populacionais teria produzido o afrouxamento das exigências em relação aos estudantes, que motivou as problematizações que se produziram em relação ao movimento da Escola Nova, acima referidas.

Tais críticas ao movimento da Escola Nova, por outro lado, teriam sido importantes, portanto, para a produção de dois grandes discursos pedagógicos fortemente acionados nos episódios do quadro *Meu professor é o cara*, discursos esses que buscaram manter pontos importantes do escolanovismo ao mesmo tempo

em que pretenderam superar o que lhe rendia críticas: a pedagogia crítica e o construtivismo. Cabe destacar que esses discursos educacionais têm ganhado força em tempos que se verifica uma mudança de ênfase das sociedades disciplinares para as sociedades de controle (VEIGA-NETO, 2005), propiciando condições para que novas formas de ação de poderes e saberes estejam se tornando naturalizados. Discursos educacionais esses que passo a abordar no capítulo seguinte.

6. OS DISCURSOS EDUCACIONAIS DOMINANTES EM MEU PROFESSOR É O CARA

A pedagogia crítica e o construtivismo constituem-se nos dois grandes discursos educacionais acionados de forma recorrente no quadro *Meu professor é o cara*. Esses discursos contribuem para posicionar professores e professoras como aqueles que “fazem a diferença” na educação escolar, produzindo modelos “ideais” de docentes, bem como indicando os fazeres docentes considerados bem sucedidos e que levariam ao efetivo afastamento da educação tradicional.

Ao discutir os modos como a mídia educativa constitui a docência, Paraíso (2007) explica que quando docentes são chamadas a falarem sobre sua prática, sobre como preparam suas aulas e como fazem o currículo ficar mais interessante, aquelas consideradas bem sucedidas

[...] são autorizadas a mostrar as estratégias utilizadas para tornar suas aulas mais atraentes, mais dinâmicas ou “verdadeiras campeãs de audiência”. São solicitadas a expor as experiências que desenvolvem com seus alunos e a ensinar como podem ser realizadas “receitas de sucesso”. São instigadas a falar [...] sobre como se dedicam à profissão, sobre o amor que sentem por seus alunos, revelando toda a dedicação a eles dispensada (PARAÍSO, 2007, p. 197).

Esses discursos educacionais valorizados pela mídia educativa têm repercutido fortemente não apenas nas escolas, nas salas de aula e na prática docente, mas também nas questões dos concursos públicos para docentes, nos currículos dos cursos de formação de professores e nas políticas educacionais, contribuindo para produzir professoras e professores de certos tipos (CAROSSI, 2009; GARCIA, 2002; PARAÍSO, 2007; TRAVERSINI; BUAES, 2009).

Além disso, é importante destacar que esta regulação das posições de sujeito no discurso pedagógico faz parte de uma rede de poder. Relativamente ao discurso midiático, Paraíso (2007, p. 55) diz que esse discurso “[...] sobre a educação escolar está inserido nesse jogo de poder-saber, já que reforça, produz e faz circular verdades sobre a educação escolar, a prática docente e o currículo”.

Ao encontro do exposto, é possível argumentar que estamos envolvidos por um conjunto de práticas discursivas que significam as relações sociais e que estas, por sua vez, entram no jogo das relações de poder. O que inclui o discurso

pedagógico que “[...] tem sido definido como um regulador simbólico das posições e oposições de sujeitos pedagógicos” (DÍAZ, 1998, p. 22).

Nesse sentido, Garcia (2002), ao referir-se ao posicionamento dos sujeitos no interior do discurso, diz que

[...] quando educadores e educadoras falam de sua prática na escola, ou alunos e alunas dizem do lugar que ocupam no processo educativo, eles e elas não dizem qualquer coisa, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes (GARCIA, 2002, p. 24).

Dessa forma, considerando que o discurso se constitui em uma prática que produz verdades e sujeitos, “[...] debater o que se diz, o que se mostra e como se mostra na televisão, me parece algo cada vez mais importante” (FREIRE, 2011, p. 136). Ou, como apontou Paraíso (2007, p. 233), tomar “[...] o discurso como uma prática é explorar a potencialidade do discurso para produzir, fabricar e objetivar realidades, objetivos e sujeitos”.

6.1 A Pedagogia crítica

Críticas tecidas ao escolanovismo estavam relacionadas com a intensificação de formas de mobilização popular que, no final da década de 1950 e início dos anos 1960, reivindicavam a constituição de uma “Escola Nova Popular” (SAVIANI, 2009). No Brasil, esse esforço teve como figura central o nome de Paulo Freire, cujo ideário pedagógico libertador mantém muitos pontos em comum com o ideário da Escola Nova de tornar a educação escolar agradável e capaz de despertar o interesse dos/as alunos/as para assumirem ativamente o trabalho escolar. Entretanto, a diferença desse pedagogo, “[...] em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2009, p. 61-62).

Nesse sentido, Loiola e Borges (2014, p. 288) referem-se a Paulo Freire como

[...] um dos pedagogos que mais marcaram o pensamento educativo na segunda metade do século XX. Ao longo dos anos, elaborou uma

teoria do conhecimento que propõe a ruptura com as concepções elitistas e fatalistas da prática educativa.

Essa abordagem da teoria crítica, portanto, recusa a transferência do conhecimento do/a professor/a para o/a aluno/a quando “[...] ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” (SILVA, 2014, p. 59).

Segundo Silva (1999, 2014), a obra *A pedagogia do oprimido*, de Freire, com sua crítica ao caráter bancário da educação, tornou-se um dos marcos para as discussões que buscavam na educação escolar a politização e a libertação dos indivíduos considerados oprimidos pelas classes dominantes.

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 2014, p. 58-59).

Além de Freire, pode-se apontar Dermeval Saviani como importante divulgador de textos pautados na teoria crítica. Procurando orientar a prática educativa numa direção transformadora, no Brasil na década de 1970, Saviani (2008a) formulou uma corrente pedagógica que ficou conhecida como pedagogia histórico-crítica. Vertente da teoria crítica que se firmou, fundamentalmente, a partir de 1979.

Nessa formulação, “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2008a, p. 129). Pontos relevantes dessa abordagem pedagógica dizem respeito a considerar que o ponto inicial da atividade educativa não consiste na iniciativa do/a professor/a ou do/a aluno/a isoladas e sim, com a ação conjunta que enfatiza e problematiza a prática social. A não identificação com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo/a professor/a e generalização e aplicação de conhecimentos adquiridos como ocorria na pedagogia tradicional ou com a coleta de dados e ênfase na experimentação como testagem de hipóteses oriunda e praticada pela pedagogia nova (SAVIANI, 2008a).

Ainda conforme Saviani (2008a), essa orientação metodológica articula aspectos teóricos e práticos tanto da tendência pedagógica tradicional quanto da

nova, superando a compreensão de que elas se opõem por completo. Assim, de forma a sintetizar o que foi exposto sobre os métodos de ensino da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2009) explica que estes

[...] situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

Dessa forma, Saviani (2008b) reitera que a pedagogia histórico-crítica envolve, portanto, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua perpetuação.

Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008b, p. 93).

Os trabalhos desses autores podem ser compreendidos como discursos educacionais que dizem serem dialéticos, críticos, progressistas, voltados à produção de um sujeito autônomo, livre e consciente. Esses discursos educacionais estariam, portanto, bastante articulados com a produção de representações de bons/boas professores/as associadas com a possibilidade de promover a libertação dos/as educandos/as.

Segundo Garcia (2002, p. 16) os trabalhos de Freire e Saviani têm fornecido, ao lado de outras produções que a eles se alinham, “[...] regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se”. Dessa forma, os discursos educacionais críticos tratam da condução dos processos escolares focalizando, em especial, o fazer docente.

A pedagogia enquanto discurso e tecnologia está implicada no governo da subjetividade. Os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos,

formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso (GARCIA, 2002, p. 24).

Interessada em problematizar os discursos educacionais que predominam na mídia educativa brasileira, Paraíso (2007, p. 73) apontou que o discurso crítico em educação “[...] multiplicou o enunciado da educação para a mudança, divulgando a necessidade de uma pedagogia revolucionária, de uma educação libertadora e transformadora feita por sujeitos esclarecidos e conscientes”.

É importante ressaltar que, estes discursos oriundos da literatura pedagógica acabam sendo deslocados de forma particular pela mídia educativa, uma vez que, a TV seleciona e utiliza desses discursos educacionais apenas o que lhe interessa. Dessa forma, a TV reprocessa esses discursos e, em *Meu professor é o cara*, identifica-se a valorização de aspectos da teoria crítica que fazem referência a uma prática docente diferenciada, propositora de mudança, com foco no interesse e na aprendizagem dos/as estudantes, que fecham com os propósitos midiáticos de atribuir ao/à professor/a a gigantesca tarefa de “salvar” a educação através de grandes esforços pessoais. Fica fora dos discursos midiáticos, por exemplo, qualquer discussão política atrelada à teoria crítica. Por esse motivo, os/as professores/as destacados/as no quadro foram aqueles/as que estavam na ordem desses discursos, já que o próprio quadro objetivava mostrar atitudes alinhadas à mudança na sociedade e ao interesse dos estudantes.

Portanto, a mídia educativa, e mais especificamente o quadro do programa de TV analisado, acaba acionando apenas alguns desses elementos, e “é interessante observar que essa ênfase muda dependendo de quem são os endereçados desse discurso” (PARAÍSO, 2007, p. 70), assim, verifica-se que o discurso educacional da mídia ao selecionar parte de elementos de discursos oriundos da literatura pedagógica, está imbricado em relações de poder-saber, pois

[...] são reforçadas e divulgadas estratégias para fazer desse pensamento da mudança e da transformação algo prático e técnico. São colocadas em ação estratégias e técnicas para fazer desse pensamento uma prática nas escolas, para instituir sujeitos que acreditem e atuem na mudança das escolas públicas brasileiras (PARAÍSO, 2007, p. 74).

E nesse sentido, é importante destacar que, para a compreensão pós-estruturalista na qual estou inserida, a pedagogia crítica, mesmo voltada para a

mudança, transformação e libertação dos indivíduos, também está envolvida em relações de poder. A diferença, porém, consiste na compreensão da noção de poder.

O poder que o educador crítico ou a educadora libertadora exercem sobre os seus e as suas aprendizes na situação de ensino crítico, ao universalizarem uma forma particular de compreender a história e seu desenvolvimento, aparece como um aspecto negativo e contraditório em relação a uma ética de liberdade defendida e proposta por esses discursos. O poder é uma propriedade essencialmente negativa. É uma forma de opressão que atua de modo vertical e descendente e tem origem na posse da riqueza econômica, do capital cultural ou na posição que se ocupa no aparelho de Estado (GARCIA, 2002, p. 92).

A discussão promovida neste estudo, como já apontei no capítulo em que discuti os procedimentos de cunho teórico-metodológico da dissertação, se vale de uma outra compreensão de poder não localizado em algo ou em alguém ou a uma instituição específica, como o Estado.

Trata-se de uma noção segundo a qual o poder não é atribuído “[...] a uma fonte ou a um centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos” (SILVA, 1994, p. 250). Ou seja, uma noção que se afasta da compreensão de que o poder necessariamente distorce ou mistifica uma suposta verdade, reprime e interdita ações dos indivíduos. Aqui a compreensão é a de que o poder é produtivo, trata-se de uma noção de poder que possibilita compreender que somos regulados e controlados por formas mais difusas de poder na sociedade contemporânea.

Retomar essa noção de poder neste momento da análise é importante para mostrar que há mecanismos de regulação e controle nas práticas pedagógicas da mídia inspiradas na teoria crítica, mesmo que estes estejam dispersos em diversas situações. Isso porque, para Silva (1994, p. 252) “[...] nenhum dispositivo, nem mesmo os críticos, tal como as pedagogias críticas, estão absolvidos de envolvimento em relações de poder, regulação e governo”.

A constituição do sujeito numa compreensão crítica como autônomo, crítico, participativo, livre, consciente, dá-se através da prática social onde os sujeitos “[...] realizam um movimento profundo de transformação das suas consciências e dos seus modos de ser” (GARCIA, 2002, p. 100). O que significa que os métodos didáticos-críticos “[...] visam modificar o comportamento dos indivíduos (indivíduos

singulares ou coletividades como a classe social), de modo a se tornarem críticos, esclarecidos, com princípios, conscientes, ativos e engajados” (GARCIA, 2002, p. 130).

Porém, como ressaltam Costa e Silveira (2006)

[...] a mencionada existência de sujeitos livres, dotados de razão, vontade e discernimento e, portanto, capazes de crítica e reação, não é garantia de isenção aos efeitos do poder, ao caráter persuasivo e produtivo dos discursos circulantes (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 29).

Aliás, conforme Foucault (1995), “[...] é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Nesse sentido, o que se pretende nas pedagogias críticas, de um modo ou de outro, é agir sobre os indivíduos para modificá-los. E, fazer isso significa

[...] acionar formas de poder-saber, discursos disciplinares e tecnologias humanas que exercem formas de governo dos indivíduos e das populações à medida que os transformam em sujeitos e assujeitados de certo tipo (GARCIA, 2002, p. 127-128).

Isso acontece porque, como explicou Garcia (2002), para os discursos educacionais críticos o esclarecimento é condição necessária para a redenção e a salvação dos indivíduos das mazelas relacionadas com a ignorância. Por esse motivo, a socialização dos saberes escolares e da tradição científica ocidental é considerada condição para a democracia tendo em vista que permitiriam, sob essa perspectiva, uma visão mais verdadeira da realidade e a possibilidade de transformá-la.

Porém, examinada essa questão sob a perspectiva pós-estruturalista em que esta dissertação se inscreve, é importante pontuar que há implicações a serem observadas relativamente à inserção dos indivíduos nos conjuntos de saberes acima referidos. Uma delas é que as verdades universais continuam a ter seu lugar, tornando difícil deslocar, da condição de subalternos, pensamentos e estilos de vida que delas divergem. Ou seja

[...] a emancipação passa pela universalização de uma forma particular de compreender o desenvolvimento humano e histórico, sua produção enquanto uma verdade do sujeito acerca de sua

própria condição de vida e existência no mundo (GARCIA, 2002, p. 92).

Outra implicação é que é inevitável que ocorra um disciplinamento do olhar e do pensamento assim como das condutas, o que os discursos educacionais críticos exigem que seja realizado com sutileza, sem constrangimentos ou violência para que se obtenha o máximo de resultados com o mínimo de resistência. É recomendado, também, que o disciplinamento ocorra em nome de boas justificativas, visando à libertação da opressão e a participação política. Há, portanto, a exigência de que estabeleça “[...] uma relação pedagógica horizontal, simpática e compreensiva entre quem ensina e quem aprende” (GARCIA, 2002, p. 107-108).

Os pontos referidos acima, relativos ao acesso ao conhecimento sistematizado e o uso de uma didática que visa à participação são, como explicou Garcia (2002), aspectos dos discursos educacionais críticos que foram recuperados de Sócrates e Platão pelo cristianismo e que, mais tarde, se laicizaram.

É nesse sentido que a relação pedagógico-crítica realiza a condução de sujeitos estabelecendo uma relação “[...] do tipo pastoral-disciplinar que, agindo de modo calculado e racional, e em nome da verdade e da emancipação, pretende modelar a consciência e a conduta dos sujeitos sobre os quais atua” (GARCIA, 2002, p. 130-131).

O poder pastoral, segundo Foucault (1995, 2008), decorrente de instituições cristãs “[...] é uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Contudo, este tipo de poder que “[...] durante séculos – por mais de um milênio – foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições” (FOUCAULT, 1995, p. 238).

Pensando na escola, mais precisamente na atividade docente, muitas vezes, ela é vista associada a modos de conduzir a si e os outros e a aspectos de salvação da educação. Professores/as são posicionados/as a assumirem funções pastorais, que implicam uma “[...] dedicação incansável, uma entrega inabalável à profissão e ao outro” (PARAÍSO, 2007, p. 173).

Trata-se de mobilizar, sensibilizar e conscientizar as docentes da importância do seu uso na profissão e dos resultados que esse uso pode ter na sua auto-realização e na melhoria da qualidade do ensino (PARAÍSO, 2007, p. 176).

A função do/a docente crítico/a seria, portanto, de acordo com Garcia (2002, p. 146), a de “[...] exercer uma forma de pastorado da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos rumo a uma existência racional e moral superior”. O que implica, em especial, formas sutis, discretas e refinadas de exercício do poder que visam administrar a liberdade dos indivíduos, uma vez que, conforme Foucault (2008), o poder pastoral se transformou significativamente com o passar dos séculos sem nunca ser verdadeiramente abolido, ou ainda, “[...] o poder pastoral que se exerceu como poder é sem dúvida algo de que ainda não nos libertamos” (FOUCAULT, 2008, p. 197).

Por esse motivo, a ação docente é vista nos discursos críticos como uma tarefa implicada na produção de indivíduos conscientes, transformadores e emancipados, que ao mesmo tempo,

[...] implementam uma tecnologia pedagógica, na formação e no treinamento docente, que privilegia as práticas de si e as práticas exemplares introduzindo aprendizes do magistério e do trabalho pedagógico nas artes da “boa” consciência e da autodeterminação, de modo a produzi-los enquanto sujeitos de princípios e engajados (GARCIA, 2002, p. 141-142).

Além disso, o/a docente que desenvolve uma prática educativa crítica e dialógica, ao realizar sua tarefa pastoral-disciplinar, é apontado como alguém que deveria possuir habilidades de relacionamento baseadas no carisma. Por isso, é frequente a afirmação de que é necessário que esses/as docentes sejam “amorosos/as”, “humildes” e que tenham “fé” e “esperança” nos homens. Isso porque

[...] desde o final do século XIX, e especialmente na pedagogia contemporânea, a definição da relação pastoral pedagógica em termos tais como compreensão, democracia, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo e a abertura do docente às experiências e aos sentimentos dos estudantes, têm crescentemente “eticalizado” o exercício do poder e da autoridade nas instituições pedagógicas, escolares, etc. As formas de regulação implementadas pela pedagogia e pela didática não mais puderam prescindir de aspectos relacionados às características socioemocionais e culturais dos indivíduos (GARCIA, 2002, p. 163).

A mídia educativa utiliza e divulga, portanto, esse discurso sobre o/a professor/a que se dedica, que se doa, que faz tudo com amor em prol dos/as estudantes, contribuindo assim para a educação como um todo. De acordo com Fischer (2001, p. 204) “[...] quando a televisão, por exemplo, se apropria do discurso missionário do professor, fala e faz falar esse discurso, fala e faz falar um discurso segundo algumas de suas regras”.

No discurso da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar, encontram-se, portanto, diferentes recursos para a subjetivação. É um discurso que procura atrair pelas possibilidades de intervenção, de transformação e de sucesso que oferece. Investe para interpelar utilizando um conjunto heterogêneo de técnicas sedutoras, responsabilizadoras e emotivas. É um discurso que coloca em ação estratégias para seduzir porque identifica suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de mudança, de transformação, de eficiência e de afetos. É um discurso que usa táticas para governar porque indica as formas por meio das quais se pode moldar e direcionar a conduta de si e dos outros (PARAÍSO, 2006, p. 103-104).

Nos discursos educacionais da mídia educativa é possível identificar, portanto, a forma sutil como o poder circula, já que são utilizadas estratégias de subjetivação que buscam professores/as de determinados tipos. De acordo com Paraíso (2007) o poder entendido como uma ação sobre ações é

[...] exercido no discurso da mídia educativa, agindo sobre a ação das docentes e acionando estratégias e técnicas que permitam que ela aja sobre si mesma, possibilitando não somente o esclarecimento da professora, mas também a sua ação sobre a sua conduta. O objetivo é tornar-se uma docente melhor, uma pessoa melhor e, conseqüentemente contribuir para a construção de um país melhor (PARAÍSO, 2007, p. 179).

Enfim, quando práticas docentes que compreendem elementos da teoria educacional crítica são valorizadas em um programa de TV como ocorre em *Meu professor é o cara*, onde a inovação, a criatividade e a possibilidade de fazer a diferença são enfatizadas na busca da mudança e da transformação, não é possível afirmar que há isenção de relações de poder, embora tudo aparente sua ausência. Como explicou Lewkowicz (2010) também existem formas de controle em situações que parecem inocentes e que não configuram imposições. Uma forma de controle

acaba funcionando porque tais situações estimulam os/as estudantes a exercerem controles sobre si mesmos.

6.2 O Construtivismo

Outra via pela qual o movimento da Escola Nova foi reconfigurado ante as críticas sofridas, como apontei acima, está relacionada ao discurso educacional construtivista.

Rosler (2000), ao tratar da associação do construtivismo com a pedagogia nova, ressalta que o construtivismo repercutiu na educação brasileira vinculado teórica e ideologicamente ao ideário escolanovista e

[...] acabou por ampliar a ressonância das ideias advindas do interacionismo-construtivista na cultura educacional e pedagógica atual, tendo em vista o forte impacto do pensamento escolanovista em nossa educação, impacto este presente de certa forma até os dias de hoje. Sabemos o quanto as ideias defendidas pelo movimento da Escola Nova despertaram o interesse dos nossos educadores. E se a Escola Nova teria alcançado uma considerável repercussão positiva em outros tempos, seria mais do que normal que ideários a ela relacionados, por extensão, causassem, também, um certo impacto no nosso meio educacional (ROSSLER, 2000, p. 14).

Dessa forma, conforme Saviani (2008a) e Rosler (2000), o construtivismo começou a ganhar simpatia e rápida e significativa adesão pelos educadores em vários países do mundo a partir da segunda metade da década de 1980 tornando-se, na década de 1990, referência para reformas de ensino e para orientação do trabalho docente.

O construtivismo surgiu fortemente ligado à obra de Jean Piaget sobre a epistemologia Genética, obra que mantém forte afinidade com o escolanovismo. Nessa obra Piaget

[...] aborda de modo original a questão das relações entre aprendizagem e ensino. Ensinar não se limita a transmitir conhecimentos, e aprender não se reduz a memorizar verdades já elaboradas. Piaget insiste nos limites da pedagogia da transmissão, que privilegia essencialmente o discurso em detrimento da atividade do sujeito a educar, e põe em evidência o papel central da criança na

elaboração dos seus próprios conhecimentos. Contribui assim para a ideia, hoje amplamente difundida, de que o aluno deve estar no centro de suas aprendizagens (LEGENDRE, 2014, p. 351).

A denominação “construtivismo”, portanto, está associada à compreensão de que os conhecimentos são construídos a partir da ação da criança que é o centro do trabalho educativo. Dessa forma, as pedagogias construtivistas assumem que “[...] a aprendizagem se dá mediante a ação do aluno sobre os objetos” (MIRANDA, 2000, p. 34) e que cabe ao/a professor/a ser mediador/a no processo de aprendizagem à medida que propõe situações-problema a serem tratados pelos/as alunos/as. Segundo esse ponto de vista, existiria um afastamento das pedagogias tradicionais quando a ação educativa desloca o/a professor/a da condução do processo de ensino e do controle sobre a ação do/a aluno/a.

Nesse sentido, como destacam Nogueira e Pilão (1998), pelo fato de se entender a aprendizagem como um processo no construtivismo, que

[...] não se encaixam aqui, portanto, alguém que ensina e alguém que aprende de forma estática ou linear, ou seja, de um lado alguém que é dono do saber, é dono das formas “adequadas” de aprendizagem e, de outro lado, alguém que não é capaz de pensar sem a ajuda alheia, alguém que se coloca como mero receptor de mensagens transmitidas pelos “donos” da informação (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 19).

Se em uma visão tradicional de educação o/a aluno/a adquiria informações isoladas como nomes, datas, fórmulas e definições; no construtivismo a aprendizagem adquire uma nova conotação, ou seja, é necessário que o/a aluno/a estabeleça relações entre essas informações, significando sua aprendizagem. Por esse motivo, a abordagem construtivista se vale do conceito de *aprendizagem significativa* como forma de substituir a compreensão de que a aprendizagem seria resultado da simples memorização.

Portanto, numa compreensão construtivista a aprendizagem é entendida como o processo em que o conhecimento é construído,

[...] isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos [...] Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto de aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender (MAURI, 2009, p. 88).

Nesse sentido, além de ser o centro do processo educativo, o/a aluno/a é instigado/a a participar “[...] de situações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico” (MORETTO, 2003, p. 103). Ou seja, o construtivismo retoma a compreensão de que o/a aluno/a é ativo, proposta pelo movimento da Escola Nova, rejeitando qualquer posição de passividade na aprendizagem.

Conforme Nogueira e Pilão (1998, p. 19), não cabe ao/a aluno/a “[...] a simples ação de anotar, memorizar e reproduzir um saber sem questionamentos”. Assim como se exige do/a professor/a uma posição que se afasta dos modos tradicionais à medida que esses/as profissionais não apenas se configuram como meros expositores de conteúdos que, posteriormente, cobram a sua reprodução exata em instrumentos de avaliação. Aos/às professores/as cabe exigir a “[...] participação ativa dos sujeitos que interagem, a fim de promover a compreensão do objeto a ser apreendido” (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 19). Enfim, ao/a professor/a cabe criar as condições mais favoráveis para a aprendizagem.

O construtivismo prescreveu aos/as professores/as propostas sobre o fazer em sala de aula de forma que houvesse uma efetiva diferenciação do que era proposto pela pedagogia tradicional. Como apontou Rossler (2000), ao fazer isso o construtivismo

[...] se constitui em uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica em nossa educação, exercendo seu poder de encanto e sedução de forma mais explícita ou mais implícita, dependendo dos diferentes momentos e situações (ROSSLER, 2000, p. 8).

E, nesse sentido, os/as professores/as que não se encantam, não se seduzem com esse movimento, não se ajustam a ele, têm suas atitudes e práticas consideradas como “tradicionais”.

Partimos do pressuposto de que ideias são geradas, ideias são difundidas, ecoam e, portanto, causam impactos. Cria-se toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade. No caso específico da difusão do construtivismo no Brasil, ideias foram produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios

e causaram sim um impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de “cultura da escola” ou “cultura do cotidiano escolar” (ROSSLER, 2000, p. 9).

Dessa forma, os discursos educacionais dão destaque a professores/as que trabalham com práticas que fazem parte de um padrão, considerado adequado e “normal” para que se produza um/a docente que se configure como um facilitador da aprendizagem. Uma representação bastante conhecida de bom/a professor/a que coloca o/a aluno no centro do processo educativo para que este construa seus conhecimentos parece advir, em boa medida, dos discursos construtivistas.

Aliás, como mostrou Sommer (2007), o construtivismo teria interditado a noção de ensino por esta fazer referência à pedagogia tradicional, colocando no seu lugar a noção de aprendizagem sem qualquer problematização a respeito de tal substituição. Enfim, a palavra aprendizagem talvez tenha passado a ser a palavra-chave numa matriz construtivista, enquanto a palavra ensino

[...] esteja muito matizada, muito comprometida com a noção de escola tradicional, com a ideia de transmissão de conhecimentos. Em contrapartida, a noção de aprendizagem é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas (SOMMER, 2007, p. 61).

Um ponto que foi, também, destacado por Carossi (2009) ao analisar questões componentes de concursos para docentes, onde o verbo “ensinar” é reiteradamente associado a alguma forma de pedagogia atrasada e tradicional.

Aqui cabe destacar que

[...] após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia, inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 224).

Essas regulações e ações de poder podem ser observadas tanto na pedagogia crítica, como já apontei acima, quanto na construtivista. Na tentativa de superar o caráter regulativo e de controle da educação escolar, esses discursos educacionais teriam apenas instaurado outros regimes de ação de poder/saber, produzidos por esses discursos e não necessariamente mais benéficos.

Dessa forma,

[...] o sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como “boa pedagogia”. Ele produz, portanto, aquilo que conta como um/a “bom/boa professor/a”. Um posicionamento normativo no eixo poder-saber é uma posição-de-sujeito através da qual e em relação à qual uma identidade como professor/a é tornada possível (WALKERDINE, 1998, p. 197).

Um argumento a ser considerado nessa perspectiva de discussão é o de que a linguagem faz mais do que descrever as coisas do mundo, ela as constitui. Portanto, não há uma subjetividade essencial, original e nuclear a ser identificada e desenvolvida pelos discursos educacionais. Os discursos educacionais produzem essas mesmas subjetividades mesmo que se valham das estratégias identificadas como sendo as mais progressistas e pautadas nos discursos científicos mais valorizados.

Valendo-se de saberes científicos que se apresentam como estando em constante progresso como aqueles oriundos da área psi, diz Silva (1998), os construtivismos pedagógicos pressupõem, como se não participassem de sua construção, um indivíduo racionalmente “normal”. Por esse motivo, além de regular a ação docente, os construtivismos articulam as disciplinas psi para, a partir do entendimento do que há um desenvolvimento “normal” do/a aluno/a, constituir esse/a como sujeito de formas particulares de aprendizagem.

E a normalização “[...] implica a criação de uma norma geral em cujos termos se pode medir cada uma das singularidades individuais, e verificar se cada um a cumpre ou se desvia do parâmetro comum” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 172).

É importante pontuar que os discursos educacionais construtivistas são pautados em “verdades científicas” sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, em especial, das crianças. E que “verdades científicas” são historicamente específicas, não se constituindo na única ou necessária forma a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Os saberes e conhecimentos “[...] tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas” (WALKERDINE, 1998, p. 145).

A implicação disso é que as práticas pedagógicas construtivistas, saturadas com as noções oriundas da área psi, não deixam de ser normalizadoras. Elas não se descolam das técnicas classificatórias que a ciência necessitou e necessita para

buscar o que seria a “verdadeira natureza” dos indivíduos, não considerando que o resultado disso é efeito da articulação entre poderes e saberes e não uma subjetividade natural, neutra e essencial, como argumentei acima. Ou ainda, é possível dizer que os procedimentos científicos estão implicados em produzir o que apontam como sendo natural e normal.

6.3 O quadro *Meu professor é o cara* acionando discursos educacionais

Após apontar alguns dos mais destacados pressupostos de cada um desses dois discursos educacionais, indicando as problematizações que a abordagem teórica em que esta dissertação está inserida possibilita fazer, nesta seção apresento e discuto os pontos identificados com certa regularidade nos discursos educacionais acionados em *Meu professor é o cara*: os espaços de aprendizagem, a afetividade e a interação e o caráter lúdico e digital/informático da aprendizagem. Regularidades discursivas essas que acionam poderes/saberes capazes de contribuir para a produção de determinadas representações docentes. Esclareço, porém, que eles não esgotam as possibilidades de discussão que o quadro do programa de TV poderia propiciar.

6.3.1 A configuração dos espaços de aprendizagem

Em diversos episódios selecionados para a composição do *corpus* analítico desta dissertação há uma ênfase na reorganização do espaço da sala de aula. Em muitos são vistas formas não tradicionais de disposição das classes e mesa do/a professor/a. Nesse sentido, Dussel e Caruso (2003), apontam a importância de analisarmos aspectos da configuração das salas de aulas que temos hoje.

Saber por que a sala de aula que conhecemos é como é ajuda-nos a ver quais decisões foram tomadas no passado e que processos ocorreram para chegarmos a esta determinada configuração. Nosso argumento central é que a sala de aula onde as lições são ministradas é uma construção histórica, produto de um desenvolvimento que inclui outras alternativas e possibilidades. Uma vez que a sala de aula é o recinto principal de nossa atividade docente, questionar o óbvio, ver por que esta opção triunfou e quais

opções foram excluídas pode contribuir também para pensarmos outros caminhos para nossas práticas (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36).

Nesses episódios, os/as professores/as referem que sua prática docente pressupõe uma modificação da sala de aula com características tradicionais, aquela que mantinha uma classe atrás da outra formando fileiras e que colocava a mesa do/a professor/a em posição privilegiada para o controle dos/as estudantes. A configuração tradicional de uma sala de aula

[...] deveria ter um tablado ou superfície mais elevada para o professor, para que pudesse inspecionar a sala apenas com um olhar e transmitir seus ensinamentos sem ser interrompido (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 186).

Portanto, além desta disposição tradicional, os episódios de *Meu professor é o cara* apresentaram outras possibilidades de organização da sala de aula visando à realização de trabalhos em grupo ou atividades em que foram utilizados recursos lúdicos e digitais/informáticos. Dos quinze episódios selecionados, a maioria das atividades aconteceram em salas de aula, porém, não numa configuração tradicional. Nota-se que mesmo estando em sala de aula, os/as professores/as trabalharam com atividades lúdicas e digitais/informáticas que proporcionaram essa mudança na configuração das classes.

Analisando esses episódios detalhadamente, podemos verificar que nos episódios de número 4 e 10, salas de aula que inicialmente possuíam classes dispostas em fileiras foram modificadas para a realização de atividades que envolviam o uso do vídeo e dos jogos, respectivamente. No primeiro caso os/as estudantes foram dispostos em uma configuração que sugere que eles escolheram onde queriam sentar e, no segundo caso, a configuração da sala implicou a colocação de quatro carteiras juntas para a realização de trabalho em grupos.

Nos episódios 20 e 26 as classes também apareceram dispostas uma atrás da outra num primeiro momento, porém, quando foram realizadas as atividades de jogo, os/as estudantes apareceram dispostos em outra configuração que propiciou o trabalho em duplas.

Os episódios 3, 18, 22 e 29 desde as primeiras imagens mostradas não foram apresentadas classes dispostas em fileiras. No episódio 3 a atividade na qual os/as

estudantes utilizam o jogo de RPG, as classes estão organizadas de forma a dispor os/as estudantes em duplas ou em trios. No episódio 18 as classes estão dispostas em formato circular. Ao ser entrevistada, a professora destacada neste episódio de número 18 aborda sua preferência pela disposição das classes dos/as estudantes em círculo.

Eu gosto de sentar a minha turma não em fileiras, mas em círculo para que todos possam se ver, ver a professora e fazer aquela leitura gradativa, aquela leitura individual ou a leitura oral em grupo, eu gosto de ler para eles porque se eles veem que a professora gosta de ler, que a professora leia para eles, eles vão ter o prazer de ler para a professora também⁴⁰.

No episódio 22 as classes formam três círculos. E, no episódio 29, as classes são organizadas para formar grupos com quatro estudantes.

Em todos esses casos, as configurações das salas de aula se diferenciam das tradicionais fileiras e são utilizadas como requisito para realizar atividades de caráter lúdico e/ou atreladas ao uso de recursos digitais/informáticos com grupos de estudantes.

Ressalto, porém, que no episódio 1, embora as classes apareçam dispostas de maneira tradicional, em fileiras, as atividades lúdicas propostas pelo professor proporcionavam que os/as estudantes pudessem interagir, se movimentar, dançar e cantar mesmo enfileirados, sem a mudança na configuração tradicional. O que quer dizer que, mesmo que predomine nos episódios o uso de configurações de sala de aula que se diferenciem do modo mais tradicional não há completo abandono desse modo de dispor as classes.

Discutindo o modo como as pedagogias articulam poderes e saberes para disciplinar os corpos, Gore (1994) aborda sobre a disposição das classes escolares em círculo nas práticas pedagógicas que buscam ser progressistas e emancipatórias, como forma de contrapor-se à sala de aula tradicional (aquela em que a posição de todos/as é fixa, em fileiras perfeitamente alinhadas, para possibilitar a vigilância constante). Assumir a posição de modificar a disposição da sala de aula como forma de contrapor-se ao ensino tradicional parte do pressuposto de que o círculo

⁴⁰ Professora destacada no Episódio 18, exibido em 06 de dezembro de 2014.

[...] abre a possibilidade de que todo estudante manifeste sua opinião e de que seja ouvido. Com as estudantes sentando no chão ou em cadeiras móveis, elas são libertadas dos limites restritivos de suas carteiras, onde ficam separadas entre si (GORE, 1994, p. 15).

Esta “libertação” dos limites restritivos relativos à disposição da sala de aula vai ao encontro das propostas decorrentes dos discursos educacionais que reelaboraram o movimento da Escola Nova. As carteiras parafusadas no solo eram consideradas inimigas dos movimentos de reforma que viam na disposição da sala de aula um importante potencial para mudar as práticas pedagógicas (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Porém, não existe nada inerentemente libertador nessa prática, pois por um lado,

[...] o círculo pode exigir das estudantes uma maior autodisciplina, pela qual elas assumem a responsabilidade por comportar-se “apropriadamente” sem o “olhar” da professora. Por outro lado, a privacidade parcial permitida pela colocação tradicional de carteiras, na qual se está sob a vigilância ou supervisão principalmente da professora, pode desaparecer à medida que as estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas. A estudante que prefere não se manifestar fica menos evidente quando todas as carteiras estão voltadas para frente da sala de aula, assim como a estudante que não pode usar sapatos novos, que fica ruborizada, que está entediada e assim por diante (GORE, 1994, p. 15).

Nesse sentido, Sommer (2007), ao referir-se a Gore (1994), reitera que esse deslocamento das classes, dispondo-as em círculo

[...] pode implicar maior controle, uma vez que se amplia o campo de visibilidade e de vigilância dos alunos. Quer dizer, se na sala de aula organizada em fileiras, em tese, cada aluno é supervisionado apenas pela professora, existindo um espaço de invisibilidade, ao menos parcial, que se concretiza no esconder-se atrás do colega sentado na frente, na disposição por círculo todos são sempre visíveis, alcançáveis pelo olhar da professora e pelo olhar de cada um dos colegas. [...] O que a autora acaba demonstrando em sua análise é que não há nada de inerentemente libertador ou repressor nas diferentes formas de organizar a sala de aula (SOMMER, 2007, p. 63-64).

Por este motivo, quando professores/as utilizam a disposição do círculo em sala de aula, por mais que essa prática pareça libertadora, como já referi

anteriormente, está gerando um controle normativo por parte de todos sobre cada um. Portanto, embora as práticas consideradas alternativas ao fazer tradicional, como as observadas em *Meu professor é o cara* relativamente às mudanças na configuração da sala de aula, não estão isentas de processos de regulação e normalização de condutas.

A sala de aula e as estratégias de ensino são formas de governo das almas e dos corpos, que reconhecem uma longa história ainda presente na maneira como organizamos nossas práticas, no fato de que os alunos devem sentar-se de determinada maneira na sala de aula, que levantam a mão para intervir (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 226).

Não cabe argumentar a favor do retorno do uso de fileiras à moda das salas de aula tradicionais, mesmo reconhecendo que não há nada inerentemente opressivo com essa configuração de sala de aula (como aconteceu no episódio 1), assim como não é possível atribuir à configuração da sala de aula em círculo alguma garantia de libertação. O que é importante enfatizar é que não há efeitos garantidos nas práticas educacionais supostamente libertadoras porque em qualquer um desses casos há regulação de condutas dos sujeitos escolares. Ou ainda, o uso do círculo como disposição da sala de aula inscreve a atividade pedagógica em uma forma sutil e econômica de ação do poder que faz parecer que mesmo estando em uma sala de aula não percebamos estar em uma delas.

Além dos aspectos relativos à configuração da sala de aula, o quadro do programa de TV aqui focalizado destaca as atividades pedagógicas que acontecem em ambientes externos à sala de aula, tais como laboratórios de informática e tecnologia, laboratório audiovisual e de projeção, museus a céu aberto, salas temáticas e saguões das escolas. Isto pode ser verificado nos episódios de número 2, 16, 18, 21, 23, 27 e 28.

No episódio 2, que apresenta o trabalho de uma professora que criou um aplicativo de celular usado para pesquisar o conteúdo da disciplina, parte das atividades que envolvem tal recurso são realizadas num laboratório de informática. No episódio 16 as atividades envolvem recursos multimídia e são realizadas em uma sala de projeção. No episódio 18, além do ambiente de sala de aula, as atividades lúdicas destacadas aconteceram também num ambiente externo à escola, um museu a céu aberto. No episódio 21, as atividades lúdicas são realizadas no saguão

do colégio. O episódio 23 acontece num laboratório de informática/robótica que dispõe de uma mesa retangular, localizada no centro, onde são realizadas as atividades. No episódio 27 as atividades de cinema e fotografia acontecem num laboratório audiovisual. E, por fim, no episódio 28, em que os/as alunos/as fazem atividades relativas à meteorologia, um laboratório de informática/tecnologia e um ambiente externo ao colégio aparecem.

Professores/as destacados/as no quadro do programa de TV, assim como diretores/as das escolas falaram sobre essa modificação nos espaços educativos nos seguintes excertos:

As atividades são diversas. Pra trabalhar a questão fonética a gente tem o circuito que é a grande atividade que eles gostam, porque a gente sai do espaço comum que é a sala de aula⁴¹.

O Inhotim é um museu assim que Brumadinho ganhou né de presente e nós tivemos a oportunidade de tá trazendo os alunos aqui⁴².

Os alunos ficaram encantados né, com a aula que eles tiveram no Museu, no Rio de Janeiro, no Zoológico⁴³.

Ela de fato utiliza os espaços disponíveis na escola como laboratório de informática, como jogos, então ela busca metodologias diferenciadas pra que as suas aulas sejam motivadoras⁴⁴.

Essas modificações nos espaços de aprendizagem constituem-se em mais uma das formas como os discursos educacionais acionados em um programa de TV reelaboram preceitos que já estavam presentes nas proposições da Escola Nova. Movimento que, por sua vez, propunha que o trabalho escolar fosse deslocado da sala de aula tradicional, passando a organizar a classe de forma diversa, assim como passando a abranger laboratórios ou oficinas para estimular a aprendizagem do novo e do desconhecido.

Dussel e Caruso (2003) apontam que entre as sugestões realizadas pelos/as participantes idealizadores da Escola Nova estão as indicações de deslocar o trabalho escolar para fora do ambiente da sala de aula, podendo compreender

⁴¹ Professor destacado no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁴² Professora destacada no Episódio 18, exibido em 06 de dezembro de 2014.

⁴³ Diretora do colégio entrevistada no Episódio 1, exibido em 09 de agosto de 2014.

⁴⁴ Diretora da escola entrevistada no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

laboratórios e oficinas. Essa situação tem sido associada com a possibilidade de produzir práticas docentes consideradas alternativas que possibilitariam aprendizagens do novo e do desconhecido.

Nesse sentido, Palmer (2010) indica que numa perspectiva crítica, para Freire, a educação escolar não deveria ser limitada à sala de aula. Dessa forma, a teoria crítica que pode, ao mesmo tempo,

[...] valorizar a importância da atividade da sala de aula, tanto para reproduzir quanto para transformar, foi adiante, insistindo que novas técnicas educacionais apenas não criariam uma escola ou sociedade radicalmente novas (PALMER, 2010, p. 164).

Essa compreensão crítica assemelha-se muito com aspectos propostos pela perspectiva construtivista, na qual

[...] determinar a duração de uma aula, escolher o espaço (sala de aula comum, laboratório, ginásio, saída para o exterior) em que será realizada, selecionar a disposição do mobiliário em uma sala de aula comum, decidir o tipo de materiais de consulta com que os alunos trabalharão, estabelecer que as atividades habituais serão realizadas em um grupo pequeno ou com todo o grupo da classe [...] podem todos ser exemplos de ajuda educativa e todos fazem parte da tarefa de ensinar (ONRUBIA, 2009, p. 126).

A mídia tem acionado elementos desses discursos educacionais oriundos da literatura pedagógica, ao realizar a associação de práticas consideradas diferentes, criativas e inovadoras com novas configurações de sala de aula, bem como com a exploração de diferentes espaços para a atividade educativa.

Paraíso (2001b) explicou que

[...] é chamado de “alternativo” ou diferente, pela mídia, aquela experiência realizada fora dos espaços tradicionais de sala de aula. Mudar de ambiente para dar uma aula parece ser muito importante no currículo da mídia (PARAÍSO, 2001b, p. 79-80).

Ainda segundo Paraíso (2007, p. 117), quando a mídia exalta atividades realizadas fora do ambiente de sala de aula, em ambientes que não se parecem “[...] em nada com aquele espaço escolar que nos faz identificar uma escola em qualquer lugar do mundo”, parece que esta mudança é considerada um avanço na prática

pedagógica dos/as professores/as que, agora sim, teriam possibilidades de contribuir para uma aprendizagem prazerosa e eficaz para todos/as.

Esse tem sido também, um dos pontos observados no trabalho de professores/as representados/as como diferentes, inovadores/as, criativos/as e que realizam rupturas com o fazer docente adjetivado como tradicional, sem que se ponderem os novos modos de regulação e normalização que podem estar implicados nas chamadas novas práticas.

6.3.2 A ênfase na afetividade e na interação

Tem uma porção de mestres por aí fazendo a diferença na vida dos alunos⁴⁵.

Ele se interessa pelas crianças, ele ama aquilo que ele faz⁴⁶.

Outra importante questão chama atenção nos episódios de *Meu professor é o cara*: a afetividade que os/as professores/as investem em sua atividade profissional quando qualificada como criativa, diferente e inovadora.

Variados discursos educacionais conferem o afeto como um “[...] facilitador da aprendizagem discente, ou ainda mais, como a um fator indispensável para que a mesma ocorra” (VARGAS; CARVALHO, 2012, p. 115) e “[...] como uma ação metodológica, a qual está relacionada diretamente com as relações de aprendizagem dos alunos” (VARGAS; CARVALHO, 2012, p. 115). Um elemento sem o qual a aprendizagem ficaria fortemente prejudicada.

Porém,

[...] embora essa alegria, emoção, harmonia e esse afeto aparentem inocência e desinteresse, estas podem ser as formas pedagógicas pelas quais o projeto da mídia busca conquistar o apoio popular; as estratégias utilizadas para controlar e governar as pessoas de modo a que passemos a operar com sua lógica; de modo a que nossas condutas sejam governadas e conduzidas por técnicas e estratégias suaves, afetuosas e amorosas (PARAÍSO, 2001a, p. 151).

⁴⁵ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 4, exibido em 30 de agosto de 2014.

⁴⁶ Mãe de estudante entrevistada no Episódio 1, exibido em 09 de agosto de 2014.

Por esse motivo, o apelo ao afeto suscita, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, que sejam realizadas algumas problematizações.

Em uma concepção tradicional interpretava-se a aprendizagem a partir da transmissão do conhecimento, aquele que sabia ensinava quem não sabia e, portanto,

[...] o aluno era visto como um sujeito passivo e ao professor cabia o controle das condições de ensino: é o tipo de ensino que Paulo Freire denunciava como “bancário”. Atualmente, as concepções dominantes são bem diferentes: entende-se que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre o sujeito e os diversos objetos de conhecimento, sendo, no entanto, tal relação sempre mediada por algum agente cultural (LEITE, 2011, p. 18).

Os argumentos apontados acima, inseridos nos dois discursos educacionais fortemente acionados em *Meu professor é o cara* e também em outros artefatos da mídia, relativamente à necessidade da afetividade como elemento de mediação da relação pedagógica, implicam “[...] na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares)” (LEITE, 2011, p. 24). Esses argumentos implicam, também, a produção de docentes que assumem uma visão romântica em relação ao seu trabalho, pois

[...] são levadas/os a acreditarem que aquela/e que dá e recebe afetos, que se emociona com uma causa e que se preocupa com o destino do outro não terá qualquer dificuldade para exercer bem a sua profissão. Essa é uma prática constituída por técnicas ligadas aos sentimentos que se encontram em cada uma/um de nós. Só é necessário deixar esses sentimentos aflorarem. É isso que na mídia educativa se faz de diferentes maneiras: incentivar, convocar e seduzir para que esses sentimentos sejam exteriorizados pela/o docente (PARAÍSO, 2006, p. 106).

Os/as professores/as destacados/as nos episódios de *Meu professor é o cara* nomeiam esta questão da afetividade e da interação como fundamental no processo educativo, tal como se pode observar nos excertos abaixo.

Essa minha relação com os alunos é bacana, eles me seguem nas redes sociais, eu faço parte da vida deles, eu quero saber o que que eles estão lendo, eu quero saber o que que eles estão jogando, pra

que, eles vejam que a gente não é diferente, a gente tá ali, nós somos parceiros nesse processo⁴⁷.

Eu procuro muito me aproximar, eu sempre me coloco ao lado deles como uma parceira⁴⁸.

Eu acredito nas relações afetivas e esses alunos buscam ainda na figura do professor a afetividade⁴⁹.

Tudo que venha a agregar para o aprendizado deles, eu sou uma pessoa muito aberta⁵⁰.

Nesses excertos os/as professores/as apontam a afetividade e a interação como formas de criar condições para a aprendizagem, na medida em que se estabelecem não apenas atitudes de carinho e receptividade, mas também quando se produzem parcerias relativamente às atividades escolares e quando se evita posições de superioridade em relação aos/às estudantes.

Neste processo de aprendizagem, portanto, o/a professor/a situa os/as estudantes no centro de sua prática pedagógica. Dessa forma, as necessidades e os campos de interesse dos alunos precisam estar na base dos programas escolares (GAUTHIER, 2014), algo que só se torna possível com a forte interação entre estudantes e docentes, bem como com a participação efetiva dos/as alunos/as nas atividades escolares.

A importância da afetividade e da interação que os/as professores/as procuram empregar em suas práticas no processo de aprendizagem também é destacada nos episódios por outros/as participantes do processo educativo, conforme os excertos abaixo.

O aluno ele quer assistir a aula, ele se sente interessado, ele gosta da matéria, ele gosta do professor⁵¹.

Essa aproximação, ele consegue transformar isso em aprendizado⁵².

⁴⁷ Professora destacada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

⁴⁸ Professora destacada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁴⁹ Professor destacado no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁵⁰ Professora destacada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁵¹ Colega do professor destacado no Episódio 1, exibido em 09 de agosto de 2014.

⁵² Professor colega do professor destacado no Episódio 1, exibido em 09 de agosto de 2014.

Ela não é aquela assim, aquela professora que só cobra, só exige né, ela também é amiga, ela também ouve e sempre que a gente quer saber alguma coisa do aluno dela a gente pergunta pra ela e ela sabe⁵³.

Eu vim trabalhar como Supervisora pedagógica, percebi o diferencial do trabalho dela, na postura, na afetividade, no carinho e aquilo me sensibilizou bastante [...] Ela não mantém aquela distância: eu sou o professor, você é o aluno. Nós estamos aprendendo, então é isso que sensibiliza a gente⁵⁴.

Ele é um professor que faz tudo com o coração, com amor. Ele é um professor que tá ali para fazer a mudança⁵⁵.

Se vê a maneira com que ela lida com o aluno, se vê a facilidade dessa interlocução e isso dá uma diferença enorme na qualidade desse trabalho⁵⁶.

Esses excertos apresentam o esforço dos/as professores/as destacados/as no quadro do programa de TV de se afastarem da concepção tradicional, enfatizando a proximidade entre eles/as e os/as estudantes, uma vez que, nessa concepção a disciplina escolar

[...] era o coração moral do ensino e da sociedade. Não poderia ceder a temperamentos particulares; deveria necessariamente ser mais fria e impessoal do que os laços familiares, estava mais preocupada com a razão do que com os sentimentos; exigia esforço e aplicação maiores, pois implicava interagir com estranhos, o que era necessário porque a vida moral da sociedade é mais rigorosa do que a da família, e as crianças deveriam acostumar-se e preparar-se para ela (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 184).

Mas não foram apenas os profissionais em atividade nas escolas, que apareceram no quadro do programa de TV, enfatizando a afetividade e a interação como pontos importantes da relação professor/a e aluno/a. Os/as educandos/as também falam dessa relação com seus/suas professores/as, em que a afetividade e a interação fazem parte do processo de aprendizagem, como se pode verificar nos excertos abaixo.

Ela consegue explicar pra gente mesmo a matéria sendo difícil, ela consegue fazer a gente entender. A aula dela não é aquela cansativa⁵⁷.

⁵³ Senhora entrevistada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁵⁴ Supervisora pedagógica da escola do Episódio 20, exibido em 20 de dezembro de 2014.

⁵⁵ Monitora do colégio entrevistada no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁵⁶ Diretora da escola entrevistada no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

⁵⁷ Estudante entrevistada no Episódio 20, exibido em 20 de dezembro de 2014.

Ela explicou de uma forma muito simples de se fazer, e a gente aprendeu mais rápido. Coisas que eu tinha dúvida, agora não tenho mais⁵⁸.

Eu quero dizer que eu te admiro muito, gosto muito de você, que você é uma das melhores professoras que eu já tive na minha vida e obrigada por tudo o que você faz pra gente, pelas oportunidades que você busca pra gente⁵⁹.

Pra mim ela é a minha professora especial, que eu sempre vou ter ela no meu coração⁶⁰.

Ela é muito especial pra gente no colégio⁶¹.

Você pensa em todos nós, isso é muito legal!⁶²

Os excertos apontam que diferentes sujeitos escolares valorizam as relações de afetividade e interação que se estabelecem entre alunos/as e seus/suas professores/as destacando, em especial, essa questão como elemento que implica a possibilidade de apontar aquele/a docente como um profissional que merece destaque.

A partir do exposto, é possível argumentar que a atenção voltada ao/à estudante começa a desenvolver-se, portanto, a partir dos preceitos propostos no movimento da Escola Nova, em que houve o deslocamento do foco para o aluno, valorizando-se a relação professor-aluno na prática educativa (SAVIANI, 2013). É com essa perspectiva que o/a professor/a “[...] adota uma atitude que inspira calma, compreensão e confiança; os alunos têm vontade de estar perto dele” (GAUTHIER, 2014, p. 171). Um aspecto que continua a se fazer presente em discursos educacionais tais como a teoria crítica e o construtivismo.

Na perspectiva crítica, Freire (2011, p. 138), ao abordar sobre a necessidade da interação e afetividade entre estudantes e professores/as, explica que é necessário “[...] estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. Portanto, para a teoria crítica

⁵⁸ Estudante entrevistado no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

⁵⁹ Estudante entrevistada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

⁶⁰ Estudante entrevistada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁶¹ Estudante entrevistada no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

⁶² Estudante entrevistado no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

[...] a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos alunos (LEITE, 2011, p. 42).

Além disso, nos excertos referidos acima é possível observar aspectos presentes no construtivismo. Nogueira e Pilão (1998) consideram a afetividade como elemento importante no processo de aprendizagem, indicando que o

[...] construtivismo considera a afetividade um componente da inteligência, ou seja, a atividade inteligente supõe experiências afetivas e vice-versa [...] O trabalho construtivista em sala de aula prevê atenção especial aos aspectos afetivos da criança, uma vez que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, dependendo dos vínculos estabelecidos no processo de construção do conhecimento (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 15).

Os/as profissionais que atuam nas escolas e os/as estudantes, ao colocarem as relações afetivas como necessárias ao bom trabalho docente estariam, portanto, acionando o que o discurso educacional crítico preconiza ao enfatizar que a relação entre docentes e estudantes deve ser pautada na afetividade e na alegria, através de um olhar interessado, de uma abertura ao querer bem o/a estudante. Aliás, pergunta Freire (2011, p. 66), como educar “[...] se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Trata-se de uma forma de compreender que as relações afetivas entre professores/as e alunos/as são importantes para que se estabeleça um processo democrático.

Por esse motivo,

[...] a naturalização dos discursos sobre os afetos docentes deve ser problematizada, nos espaços escolares e nos cursos de formação de professores, no intuito de refletirmos sobre as ortopedias discursivas que nos tornam reféns de nossas próprias palavras (VARGAS; CARVALHO, 2012, p. 117).

Como já apontei acima, a perspectiva crítica, mesmo com sua busca em produzir indivíduos participativos, críticos, autônomos e reflexivos está implicada em relações de poder, porque a “liberdade” que seria alcançada é aquela em que as

normas necessárias ao próprio processo democrático são interiorizadas e atuam de forma muito sutil e difícil de visualizar. O que se adotaria seria uma forma de vigilância e de coerções individuais e coletivas discretas que acionam o que Foucault (1995, 2008) denominou como Poder Pastoral.

Desde essa perspectiva caberia ao/a professor/a observar e acompanhar cuidadosa e amorosamente os/as seus/suas alunos/as para que todos/as desloquem a si mesmos em direção à conscientização e à liberdade. O/a mestre assume, portanto, a tarefa de ser um guia das consciências que não age de forma arrogante e autoritária, colocando-se de forma que tanto ele/a quanto os/as estudantes são educadores e educandos (FREIRE, 2011). Para que isso seja possível, os/as docentes precisam tornar-se companheiros/as de seus/suas alunos/as, produzindo a abertura necessária para facilitar a comunicação e garantir a adesão dos/as estudantes na tarefa relativa ao esclarecimento e na mudança de si mesmo para formas de vida melhores e mais justas. Ou ainda, é possível dizer que a tarefa docente está relacionada à produção de envolvimento entre professores/as e alunos/as visando à libertação.

Enfim, a ênfase na afetividade e na interação entre docentes e discentes pode ser uma forma de produzir as condições necessárias para que o poder pastoral se exerça.

Além disso, esta ênfase na afetividade e na interação entre professores/as e alunos/as nos episódios de *Meu professor é o cara*, como também já foi apontado, acionaria elementos dos discursos educacionais construtivistas. Para esses discursos, a importância conferida à interação entre estudantes e docentes aparece “[...] na medida que o sujeito interage (e portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento” (FRANCO, 1998, p. 21). A ênfase neste caso, cabe destacar, recai sobre a possibilidade de que o/a estudante/a construa seu próprio conhecimento, a partir da cooperação que se estabelece entre ele/a e o/a professor/a, sendo aquele/a que “[...] cria, questiona, interroga, enfim participa ativamente” (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 18).

Solé (2009), a partir de uma análise construtivista da aprendizagem, aponta que as representações construídas pelos/as alunos/as sobre seus/suas professores/as destacam fatores afetivos como fundamentais no trabalho pedagógico. Sendo assim,

[...] a disponibilidade mostrada ao aluno, o respeito e o afeto a ele transmitidos, a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo constituem os eixos em torno dos quais os alunos formam uma representação dos seus professores (SOLÉ, 2009, p. 42).

Dessa forma, como mostraram Vargas e Carvalho (2012), para os discursos educacionais construtivistas um/a bom/boa professor/a deve escutar, estar comprometido/a, respeitar, promover a socialização, enfim, tomar a afetividade como uma estratégia metodológica diretamente relacionada com as aprendizagens dos/as alunos/as. O afeto, portanto, funciona como elemento indispensável para a aprendizagem, torna-se a norma vigente.

Nesse sentido, criam-se condições tanto para que a atividade docente seja julgada a partir de tal norma, quanto para que seja possível considerar como aprendizagem normal aquela que corresponde ao que a área psi apresenta como desenvolvimento desejável. Ou seja, se o/a professor/a interage de forma eficaz com os/as estudantes, os padrões psi que sustentam o que é considerado como bom desenvolvimento e boa aprendizagem prevaleceriam.

6.3.3 O destaque ao caráter lúdico e tecnológico da aprendizagem

No quadro *Meu professor é o cara* a inserção de atividades que se valeram da ludicidade e de recursos digitais/informáticos nas atividades escolares apareceu em quinze episódios, situação que me levou a considerar, como apontei anteriormente, essas temáticas como as que receberam maior destaque. Optei por abordar dois tópicos em uma única seção do texto, porque ambos se relacionam fortemente com a busca em produzir aprendizagens a partir de atividades que envolvam a expressão e a motivação dos/as estudantes, valendo-se amplamente de mudanças nos modos como poderes e saberes investem os indivíduos. Além disso, em alguns episódios a tecnologia e a ludicidade aparecem juntas, sendo difícil apontar uma dissociação completa entre as duas.

Como venho argumentando, o movimento da Escola Nova teria criado condições para a produção de discursos educacionais que enfatizam, entre muitos aspectos que poderiam ser mencionados, as mudanças na configuração do

ambiente escolar produzido pela escola ligada ao ensino tradicional, a ênfase na afetividade e na interação entre estudantes e docentes, assim como as atividades didáticas que seriam capazes de estimular a iniciativa e o interesse do/a estudante no processo de aprendizagem, por terem características lúdicas e por se valerem de recursos tecnológicos.

Por esse motivo, os discursos educacionais passaram a argumentar que as aulas deveriam abranger atividades dinâmicas e atrativas, com a inserção de materiais didáticos lúdicos, tal como aqueles que propiciam os jogos e as brincadeiras. Enfim, o argumento assumido pelos discursos educacionais é o de que as atividades escolares necessitam se afastar ao máximo das aulas expositivas.

Nesse sentido, para o movimento da Escola Nova “[...] o objetivo da educação era educar a capacidade de imaginação da criança, baseando-se em seus interesses” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 200). Ou ainda, levar a “[...] entrar na escola o mundo da criança” (GAUTHIER, 2014, p. 172), na medida em que se vale de atividades de expressão para

[...] perceber melhor tanto as necessidades quanto os campos de interesse da criança. É assim que são amplamente exploradas atividades de desenho livre, de redação sobre temas livremente escolhidos pelos alunos, brincadeiras livres, conversas em que as crianças discutem sobre aquilo que as preocupa verdadeiramente (GAUTHIER, 2014, p. 172).

Ao encontro deste esforço de “entrar” no mundo das crianças, os episódios do quadro *Meu professor é o cara*, ao fazerem referência aos recursos lúdicos utilizados, destacaram atividades que incorporaram principalmente os jogos, embora em alguns casos as atividades tenham envolvido outros recursos. Entre esses outros recursos aparece o trabalho com música, literatura e dinâmica de encenação nos episódios 1, 18 e 22.

Contudo, as atividades lúdicas destacadas pelo quadro do programa de TV, em sua maioria, fizeram referência ao uso dos jogos. No episódio 3, o professor destacado trabalhou com o jogo de RPG. Nos episódios 10 e 20 as professoras utilizaram jogos matemáticos como agregadores do processo de aprendizagem. No episódio 21 o professor criou um jogo de xadrez gigante no qual os/as estudantes foram as peças. No episódio 26, a ludicidade também é explorada através do jogo.

A ênfase nesta utilização do lúdico, principalmente com o uso de jogos como ferramenta didática que proporciona uma aprendizagem suave, pode ser verificada nos excertos abaixo.

Mas será que na sala de aula também dá pra jogar? Lógico que dá⁶³.

Ela investe nos jogos, nas histórias, nas brincadeiras pra tomar tanto as aulas de Matemática quanto as de Português ainda mais instigantes e divertidas⁶⁴.

Ele procura novas maneiras de passar adiante aquilo que sabe. Ele montou um grande jogo de tabuleiro, onde as peças são os alunos⁶⁵.

Não tem jeito a Matemática tá na nossa vida, goste ou não. Mas tem uma professora que tá ajudando a desenvolver esse gosto, sim, crianças que não lidavam bem com números, agora estão se divertindo nas aulas [...] A professora criou um monte de jogos e atividades pra aprender brincando⁶⁶.

[...] resolveu ensinar de uma maneira muito diferente. Pra driblar as dificuldades dos alunos com a matéria, ela trouxe jogos pra sala de aula⁶⁷.

Em outros excertos professores e professoras abordam, de modo entusiasmado, o seu próprio trabalho que tem como recurso mais destacado a ludicidade, e nela as atividades com jogos. Eles/as enfatizam-na como estratégia pedagógica, conforme os excertos abaixo.

Nas primeiras experiências em sala de aula, né, eu já percebia a dificuldade que o estudante geralmente tem em trabalhar com os conceitos de Física, procurando na internet algum recurso que pudesse trabalhar motivação, eu descobri alguns sites que trabalhavam com o RPG [...] eu comecei a investigar um pouco mais, a ler um pouco mais e eu percebi, poxa, isso aqui de repente dá pra trabalhar com Física⁶⁸.

O RPG pedagógico que é aquele utilizado na sala, ele prioriza muito mais as situações-problema que envolvam, é conceitos, é conteúdos que o professor desenvolve na sala de aula⁶⁹.

⁶³ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 3, exibido em 23 de agosto de 2014.

⁶⁴ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁶⁵ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁶⁶ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 20, exibido em 20 de dezembro de 2014.

⁶⁷ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

⁶⁸ Professor destacado no Episódio 3, exibido em 23 de agosto de 2014.

⁶⁹ Idem.

Eu ainda acho uma coisa muito bacana no jogo: é que ele dá uma certa autonomia à criança, no sentido da ação delas, ser o pensar em criar uma estratégia⁷⁰.

Eu preferi buscar o lado lúdico para que elas viessem a aprender conteúdos que eles , etapas⁷¹.

Diante disso, eu vou trabalhando o conteúdo que tem que ser trabalhado com eles e vou envolvendo os jogos, então pra eles isso é um desafio⁷².

Eu gosto de inserir o lúdico, porque a avaliação não precisa ser chata, ela tem que ser desafiadora, então eu faço as aulas pra todos se divertirem, inclusive eu⁷³.

Eu pensei num jogo de tabuleiro, mas achei que jogos de tabuleiros comuns seria muito monótono, então, por que não transformar esse jogo de tabuleiro onde os meus alunos seriam as peças⁷⁴.

Esta preocupação em trazer, para a prática, formas alternativas de ensinar o conteúdo, buscando como foco o aprendizado do/a estudante é percebido, também, na fala dos/as estudantes entrevistados/as em *Meu professor é o cara*, conforme os excertos abaixo.

Foi o melhor jogo que eu joguei em toda a minha vida, porque ele inclui Matemática⁷⁵.

É que é pra gente aprender de um jeito divertido⁷⁶.

Ela tem um jeito meio divertido de fazer aula com outra coisa, não sempre com os livros⁷⁷.

Ela consegue usar a criatividade dela, a imaginação dela para desempenhar com a gente vários trabalhos, jogos⁷⁸.

É muito bom o jogo, conforme a gente erra a gente aprende também⁷⁹.

⁷⁰ Professora destacada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁷¹ Professora destacada no Episódio 18, exibido em 06 de dezembro de 2014.

⁷² Professora destacada no Episódio 20, exibido em 20 de dezembro de 2014.

⁷³ Professora destacada no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

⁷⁴ Professor destacado no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁷⁵ Estudante entrevistado no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁷⁶ Idem.

⁷⁷ Estudante entrevistada no Episódio 10, exibido em 11 de outubro de 2014.

⁷⁸ Estudante entrevistada do Episódio 20, exibido em 20 de dezembro de 2014.

Antes assim, eu não gostava muito né, mas agora que eu conheci a professora e as matérias do jeito que ela ensina pra gente, um modo diferente e ainda com jogos é melhor⁸⁰.

O que os excertos apontam vai ao encontro do que recomendam diferentes abordagens pedagógicas que buscam inserir a ludicidade no trabalho escolar. Como salienta Rau (2012), o jogo é muito valorizado pela literatura pedagógica brasileira, que o toma como significativo e de grande valor social para a aprendizagem. Ainda segundo a autora referida, a

[...] utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório as linguagens do brincar (RAU, 2012, p. 25).

Nesse sentido, a autora entende a ludicidade como uma possibilidade na prática pedagógica, já que “[...] fortalecida pelos diferentes tipos de linguagem, como a música, a arte, o desenho, a dramatização, a dança, entre outros, torna significativo os conceitos a serem trabalhados” (RAU, 2012, p. 28).

O entendimento do jogo como recurso pedagógico tem forte ligação com os discursos educacionais construtivistas, que objetivam levar o/a estudante a construir seu próprio conhecimento.

O jogo como recurso pedagógico favorece a relação entre o processo de construção do conhecimento por parte da criança e a ação pedagógica do professor. Nesse sentido, o lúdico na ação educativa possibilita que a informação seja apresentada à criança por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem (RAU, 2012, p. 117).

Trata-se de um recurso que sugere que o/a professor/a que alia os recursos lúdicos ao seu trabalho torna a aprendizagem dos conteúdos mais suave, menos cansativa e desinteressante. O que ocorreria mesmo quando os temas a serem estudados são considerados difíceis pelos/as estudantes. Ou ainda, seria essa uma forma pela qual o trabalho docente parece ser suave e sutil, tornando-se invisível,

⁷⁹ Estudante entrevistado no Episódio 21, exibido em 27 de dezembro de 2014.

⁸⁰ Estudante entrevistada no Episódio 26, exibido em 07 de março de 2015.

como forma de condução da ação dos/as estudantes, facilitando a adesão desses/as às propostas realizadas. Algo que tende a se efetivar quando

[...] as atividades dão a eles alegria, quando o ensino é ameno e o currículo parece-lhes bem-humorado e descontraído. A aula alegre, nesse discurso, consegue o envolvimento dos alunos. Por isso, a alegria e a descontração são técnicas que, além de produzir e divulgar um currículo, são importantes para a melhor administração dos estudantes (PARAÍSO, 2007, p. 119).

Nos episódios analisados, além das atividades lúdicas como referi acima, destacam-se também atividades que fizeram uso de recursos digitais/informáticos, uma vez que práticas docentes que utilizaram este tipo de tecnologia também foram exaltadas em *Meu professor é o cara*. É possível verificar o enfoque dado, quando as práticas utilizavam atividades com este tipo de recurso didático, conforme os excertos abaixo.

Falando em limites todo mundo sabe que não é para usar claro, celular dentro da sala de aula, né? Mas, uma professora de Biologia percebeu que o celular pode até somar e não dividir a atenção. Ela incentivou os alunos a criar um aplicativo pro celular com conteúdo da matéria. Grande sacada hein, ela é ou não é o cara?⁸¹.

[...] ela ensina a ciência dos números por meio da robótica e claro, faz o maior sucesso⁸².

Usando a curiosidade dos alunos um professor resolveu ensinar na aula de Artes os truques dos filmes⁸³.

No episódio 2, a professora destacada no quadro do programa de TV, além de utilizar um aplicativo para aparelho celular como aliado a sua prática pedagógica, faz uso de sites de referência de busca para pesquisar o conteúdo da disciplina. Essa professora aborda a importância de usar o aparelho celular de maneira didática, conforme o excerto abaixo.

[...] lembra que a gente tinha conversado sobre a necessidade de tá utilizando o celular como outra ferramenta?⁸⁴.

⁸¹ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

⁸² Apresentadora Mariana Ferrão no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

⁸³ Apresentadora Sandra Annenberg no Episódio 27, exibido em 14 de março de 2015.

⁸⁴ Professora destacada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

A professora, ao utilizar um objeto de interesse dos/as estudantes como ferramenta pedagógica, agregando-o à prática em sala de aula, é destacada pelo quadro por apresentar uma proposta criativa, inovadora e diferente de uma prática tradicional com quadro e giz.

Assim como ocorreu no episódio 2, o professor participante do episódio 4 também parece ter sido destacado por aliar a sua prática docente tecnologias que não sejam o quadro negro e o giz. Neste episódio, o professor, além de utilizar a câmera para filmar a aula, utiliza, também, vídeos que são produzidos por ele e disponibilizados em um canal na internet.

Esta dinâmica pode ser verificada conforme o excerto abaixo.

Bom galera, já que vocês tão aí formados em grupos, agora a gente vai passar o vídeo pra introduzir o assunto e aí quando necessário eu interrompo, quem tiver alguma dúvida, por favor, perguntem, tá? Vamo lá⁸⁵.

Assim como nos episódios 2 e 4, o professor destacado no episódio 16 de *Meu professor é o cara* também utilizou outras tecnologias em suas aulas, ele fez uso de recursos multimídia, como projetores, além de colocar os/as estudantes como parte integrante da atividade.

Então você tem recurso que você pode utilizar, por exemplo, um simulador computacional, você pode utilizar uma atividade em grupo aonde os alunos venham a desenvolver alguma coisa, você pode levar uma atividade demonstrativa onde você vai mostrar um fenômeno acontecendo⁸⁶.

Agora a gente vai partir pra um próximo passo, a gente viu demonstração com simulação computacional, a gente viu demonstração no quadro, agora nós vamos fazer uma interação direta com vocês, eu queria que, por favor, vocês ocupassem o lugar da terra porque tudo agora literalmente falando vai girar em torno de vocês. Vamos lá⁸⁷.

Outra professora que fez uso de recursos multimídia foi apresentada no episódio de número 29. Ela utilizou o vídeo como recurso para estimular o aprendizado na alfabetização dos/as estudantes.

No episódio 23 não foi diferente, o sucesso da professora participante do quadro do programa de TV adveio do uso que ela fez da robótica para ajudar na compreensão

⁸⁵ Professor destacado no Episódio 4, exibido em 30 de agosto de 2014.

⁸⁶ Professor destacado no Episódio 16, exibido em 22 de novembro de 2014.

⁸⁷ Idem.

do conteúdo. Segundo a própria professora, esse recurso possibilita afastar-se dos modos como se dá a compreensão do conteúdo no ensino tradicional.

A gente queria trazer outra forma de pensar e a robótica ela veio ao encontro do que a gente tava buscando, conceitos geométricos né, importantes, distribuição de tempos, eles tem estimativa de distância, porque tudo isso a gente usa quando a gente trabalha com a robótica⁸⁸.

Além disso, a professora aliou conceitos da disciplina que leciona, tais como tempo e distância com um tema que, muitas vezes, agrada os/as estudantes: o futebol. Ela propôs que os/as estudantes criassem um robô que acertasse o alvo, neste caso o gol, como aparece no relato abaixo:

Galera, hoje a gente vai fazer o seguinte desafio: construir um robô que arremesse a gol, o que que a gente já viu: estimativa de distância, eu preciso fazer estimativa de tempo, usar dois motores, por que dois motores? Porque um vai controlar a roda e outro vai controlar a garra, certo? Então nós vamos ter que trabalhar bem esses conceitos⁸⁹.

Assim como nos episódios mencionados acima, no episódio 27 o professor destacado utiliza em sua prática o cinema e a fotografia como materiais didáticos. Além disso, estimulou a produção de vídeos, documentários e curtas de ficção sobre aspectos do cotidiano dos/as estudantes, conforme o excerto abaixo.

[...] eu comecei a trabalhar com a história do cinema com a ideia não só do ver, mas do fazer né, aí eu comecei a motivar eles a fazerem curtas de ficção, documentários sobre a questão do trânsito, sobre a questão do meio ambiente, sobre drogas, a questão da Aids, então a ideia é que eles façam propagandas com esses temas também⁹⁰.

O professor destacado no episódio 28 também utilizou como material didático os recursos digitais/informáticos. Esse professor trabalhou com algumas parcerias para criar um Centro de Tecnologia em que há uma Miniestação Meteorológica. Um esforço cujo “[...] principal ganho é que eles já tão botando a mão na massa, já tão fazendo alguma coisa prática com o conhecimento que eles estão ganhando”⁹¹.

⁸⁸ Professora destacada no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Professor destacado no Episódio 27, exibido em 14 de março de 2015.

⁹¹ Estudante da UFRGS entrevistado no Episódio 28, exibido em 21 de março de 2015.

Estas atividades que fazem uso de materiais didáticos digitais/informáticos também são evidenciadas pelos/as estudantes entrevistados/as no quadro quando falam sobre a prática do/a professor/a destacado/a, conforme os excertos abaixo.

Ele usa a gente, normalmente um professor mostraria, há é isso que acontece no eclipse e ele foi e mostrou pra gente realmente como a gente tivesse realmente no eclipse, acontecendo o eclipse⁹².

[...] ela fez eu me interessar mais pelos estudos dela, no caso a robótica, fez eu, há vai lá e monta esse aqui, tenta montar, faz que tu vai conseguir⁹³.

A gente vai aprendendo com ele essa questão de fotografia e agente vai acompanhando a tecnologia, mas ele nunca esquece onde as coisas começaram então ele sempre nos apresenta um pouco do que ele já passou⁹⁴.

[...] trazia filme antigo, cinema mudo, essas coisas que a gente nunca nem sabia de onde que ele tirava tanto equipamento e misturava com equipamento novo e produção de vídeo e fotografia, e essas misturas todas que faziam o aluno ficar em sala de aula⁹⁵.

Ainda nesse sentido, nos excertos apresentados a seguir, o trabalho dos/as professores/as destacados/as em *Meu professor é o cara* também é ressaltado por recorrer ao uso desse tipo de recursos como ferramenta didática.

Ela é uma pessoa que gosta de inovar, que gosta de trazer tudo que tem de novidade na tecnologia, ela tá atrás⁹⁶.

As crianças começaram a se familiarizar com esta questão de filmagem e começaram a atuar né, a fazer o projeto, a serem atores do projeto e isso dá uma levantada na autoestima das crianças, elas se veem participando do projeto efetivamente⁹⁷.

Ele procurou coisas do cotidiano das crianças, adaptar isso tudo, adaptar as tecnologias pra conquistar as crianças e foi isso que ele fez, e a escola abraçou com muito carinho esse projeto dele⁹⁸.

[...] vem com uma proposta de aproximar a Matemática, utilizando ferramentas que são da tecnologia⁹⁹.

⁹² Estudante entrevistada no Episódio 16, exibido em 22 de novembro de 2014.

⁹³ Estudante entrevistada no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

⁹⁴ Estudante entrevistada no Episódio 27, exibido em 14 de março de 2015.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Coordenadora da escola entrevistada no Episódio 2, exibido em 16 de agosto de 2014.

⁹⁷ Coordenadora da escola do Episódio 4, exibido em 30 de agosto de 2014.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Diretora da escola entrevistada no Episódio 23, exibido em 07 de fevereiro de 2015.

Nos excertos mencionados acima, o uso de recursos digitais/informáticos está associado ao novo, à inovação, a uma prática diferenciada, atualizada, que por utilizar a tecnologia estaria inovando a atividade, não se associando, portanto, a uma prática tradicional. Assim como acontece no caso do uso de atividades lúdicas, o/a professor/a espera obter um maior envolvimento dos/as estudantes através de técnicas mais sutis de ação docente.

Um ponto a abordar é que, talvez, mesmo que a escola ainda busque disciplinar os corpos e não prescindir da disciplinarização dos saberes, parece que cada vez mais isso tende a ser realizado de forma flexível. Considerando as transformações que estão ocorrendo na atualidade, bem como os muitos questionamentos ao que foi estabelecido como padrão nas sociedades disciplinares, é importante lembrar que a “[...] escola não fica fora desse panorama, ela é sacudida por novas e instigantes questões que nos produzem como habitantes de um outro tempo e espaço” (FABRIS, 2006, p. 121).

Ou ainda, a escola, assim como outras instituições, não permaneceu isenta às transformações culturais e sociais. Nesse sentido,

[...] não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente “chato”, e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos (SIBILIA, 2012, p. 65).

O que significa que não precisamos mais estar confinados nos moldes disciplinares para que as relações de poder funcionem. Pelo contrário, conforme exposto acima, não é porque se reconfigure o espaço de sala de aula, ou uma prática seja realizada fora do ambiente de sala de aula, ou porque se associe recursos lúdicos e tecnológicos à atividade educativa escolar, que uma série de coerções sutis não aconteça. Aliás, já há muito tempo, para discursos educacionais bastante prestigiados

[...] se é inevitável o disciplinamento da conduta para uma ação efetivamente moral e engajada; então que se faça com a maior sutileza, sem constrangimento e violência, obtendo assim melhores resultados com o mínimo de resistência. Que se o faça em nome de

bons motivos e de modo a estimular formas de autogoverno e de autodisciplina da conduta (GARCIA, 2002, p. 93).

Um dos aspectos relevantes destacado em *Meu professor é o cara* tanto em situações lúdicas quanto em momentos de utilização de recursos digitais/informáticos é a mudança de ambiente da sala de aula. Seja mudando a sua configuração, quanto a trocando para o laboratório, o saguão da escola, o museu, etc.

Se pensarmos na constituição da escola tradicional, a questão do confinamento em ambientes fechados é herdada da sociedade disciplinar, tendo como principal modelo, a arquitetura do Panóptico de Bentham (FOUCAULT, 1987). Um modelo que propiciava que os indivíduos fossem regulados e observados o tempo todo de forma sutil e abrangente que, de acordo com Fonseca (2011, p. 56), “[...] consegue materializar a funcionalidade das estratégias disciplinares e, dentre elas, de maneira especial, o instrumento da vigilância”.

Esta configuração, portanto, se fez presente na escola tradicional de maneira intensa. Conforme Foucault (1987), os mecanismos disciplinares nortearam a distribuição dos indivíduos no espaço escolar, por isso, no século XVIII, o espaço escolar foi ordenado contendo corredores, pátios, salas de aula, bem como lugar para cada aluno/a nas classes enfileiradas. A colocação desse/a em

[...] lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Nesse sentido, Moraes (2008) ressalta que, essa educação que conhecemos constituída ao longo da Modernidade “[...] nasce na esteira das tecnologias disciplinares e como tal está ‘empenhada’ em dar conta da demanda de sujeitos disciplinados, dóceis, autogovernáveis, eficientes e úteis” (MORAES, 2008, p. 81).

Porém, depois da Segunda Guerra Mundial, as disciplinas conheceriam uma crise, crise essa estimulada a partir de novas forças que se instalavam lentamente. “Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 2010, p. 224), porque nas sociedades a ênfase estaria se deslocando para outros mecanismos que Deleuze (2010), denominou *controle*. Mecanismos

esses que, se diferenciam das sociedades disciplinares onde os indivíduos recomeçam cada vez que passam um espaço pautado no disciplinamento para outro, porque

[...] nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 2010, p. 225-226).

Ainda conforme o autor referido, a outra diferença entre as sociedades disciplinares e de controle, é que nas primeiras é “[...] a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*” (DELEUZE, 2010, p. 226) enquanto nas segundas, ocorre exatamente o contrário, “[...] o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*” (DELEUZE, 2010, p. 226). Ou seja, estaríamos entrando em sociedades nas quais o mais importante não é o confinamento, mas o “[...] controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2010, p. 220).

Se nas sociedades disciplinares o poder era exercido em locais bem delimitados, como nas instituições, tais como a escola e o presídio, nas sociedades de controle, ele acontece de maneira mais instantânea e fugaz. Nas sociedades contemporâneas, pode-se considerar a informação e seus usos como mecanismos que estão propiciando a atuação do controle. Portanto, se nas sociedades disciplinares queria-se formar corpos dóceis e úteis, nas sociedades de controle quer-se formar corpos flexíveis, que sejam capazes de se adaptar a vigilância eletrônica.

Talvez o que esteja acontecendo é que a vigilância centralizada, o confinamento com horários fixos e as pequenas sanções que imperavam nas instituições típicas dos séculos XIX e XX, como a escola, a fábrica e a prisão, já não são mais necessários para transformar seus habitantes em corpos “dóceis e úteis”. Tudo isso deixou de ser fundamental – e nem sequer seria eficaz – para convertê-los em subjetividades compatíveis com os ritmos do mundo atual (SIBILIA, 2012, p. 176).

De acordo com Corea (2010), numa sociedade informatizada a lógica do espaço é a de fluxos de informação em tempo real, e não a de lugares onde corpos são fixados. Nessas sociedades os tempos correm ou voam e, por esse motivo, as práticas disciplinares de confinamento, fixação ou sujeição de indivíduos ao espaço

foram alteradas. Dessa forma, nas sociedades infomacionais o que se destaca são os fluxos e os pontos de conexão em uma rede.

Esta sociedade em que vivemos, considerada como inserida em uma “era da fluidez” (COREA, 2010), consiste em um modo de dominação diferente do que caracteriza a dominação estatal, no qual a submissão dos corpos se dá predominantemente pela vigilância e punição.

Isso significa que, de certa maneira, neste início de século XXI, o disciplinamento segue existindo recoberto pelos mecanismos de controle que o tornam mais refinados em nosso dia a dia. Estamos vivendo numa sociedade que aciona grandes quantidades de informação através de diferentes recursos digitais/informáticos, e que possibilita que os mecanismos de controle possam operar. Um exemplo disso acontece quando você vai num supermercado, fazer compras usando cartão de crédito e, em seguida, recebe uma mensagem em seu telefone móvel avisando sobre a realização daquela compra. Outro exemplo se dá quando você procura um produto na internet e, em seguida, abrem-se automaticamente na tela de seu computador outras páginas que oferecem produtos similares ao que foi pesquisado. A você, são mostradas várias opções de preços e de empresas que comercializam os produtos. O que esses exemplos têm em comum é que não se valem da ordenação no espaço e no tempo que os mecanismos disciplinares necessitavam, porque não é necessário ter um local específico e uma duração de tempo previamente planejada para o controle funcionar, os dados que essas situações geram permitem localizar pessoas, avaliar suas preferências, de consumo, comparar cada um com perfis de consumidores, etc. Estes são apenas alguns exemplos dos novos mecanismos de controle a que a atual sociedade está vivenciando.

Portanto, neste início de século XXI, diante de tantas transformações sociais e da compreensão de que a escola seria menos atrativa do que os meios de comunicação, esta tem sido instigada a incorporar recursos lúdicos e tecnológicos em sua ação educativa. Para Paraíso (2001a), “[...] novas maneiras de pensar a escola estão sendo produzidas no mundo das telecomunicações” (PARAÍSO, 2001a, p. 145). Dessa forma, são as ações que se aproximam dos modos de funcionamento considerados diversificados, atrativos, dinâmicos e divertidos dos meios de comunicação que são mais valorizadas e veiculadas na mídia educativa.

Compreendendo tal processo, não parece mero acaso que discursos educacionais libertários, tais como os oriundos da teoria crítica e do construtivismo, estejam interessados em fazer a todos/as participar cada vez mais das propostas educativas motivadas pelo seu caráter lúdico e/ou pelos apelos que a inserção digital proporciona. Para Sibilia (2012, p. 81), “[...] muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: aos alunos do século XXI é necessário oferecer diversão”. Dessa forma, não é qualquer uso dos recursos digitais/informáticos e lúdicos que pode receber destaque. Além disso, os/as professores/as representados/as como bons/boas profissionais são, também, aqueles que sabem usar tais recursos segundo a lógica que esses têm recebido nas sociedades de controle.

Nesse sentido, de acordo com Veiga Neto (2005, p. 140) estamos

[...] passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle.

Por esse motivo, a compreensão de que aprender deve ser algo divertido tem ganhado cada vez mais força.

Na escola, a ênfase dos processos de subjetivação parece se deslocar, agora, da docilidade para a flexibilidade. Assim, pensar na passagem das práticas da disciplina para práticas do controle significa pensar a passagem do aluno dócil ao aluno flexível (MORAES, 2008, p. 131).

Surge um novo tipo de indivíduo nas sociedades de controle, que não mais somente um corpo dócil e útil, mas um corpo digital, conectado, que “[...] abre-se a todas as formas de conexão, sendo controlado a partir dos múltiplos pontos de acesso” (MORAES, 2008, p. 113).

Dessa forma,

[...] constrói-se um tipo de subjetividade bem diferente daquela que germinava na sala de aula. Assim como a demanda de diversão gera tédio, a hiperconexão produz desconcentração, como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos [...] o grande problema surge quando esse efeito – que é também um requisito – do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências do dispositivo escolar (SIBILIA, 2012, p. 89).

Por esse motivo, as coisas não são tão simples mesmo quando se consegue atender ao que sugerem os discursos educacionais mais valorizados para que se obtenha alguns êxitos. Ao mesmo tempo em que, a escola procura mostrar-se “antenada”, divertida, alternativa, acaba por encontrar dificuldades com os/as estudantes cada vez mais conectados/as e dispersivos/as, que buscam o novo, as informações num simples toque na tela do celular, uma vez que, conforme Sibilia (2012, p. 90), “[...] o que o mantém sintonizado nessa vivência não é o sentido do que observa, e sim a própria aceleração. Quando a saturação chega a certo nível de esgotamento, ele se entedia e se desliga”.

Sibilia (2012) ressalta, ainda, que as tentativas de atualizar a escola passam, também, por problemas relativos à questão de que o entretenimento “[...] é bem diferente do que acontecia com os “oprimidos” de alguns anos atrás, aos quais era preciso emancipar, libertando-os do confinamento alienante” (SIBILIA, 2012, p. 81).

Os jovens de hoje pretendem que as aulas sejam divertidas, o que evidencia certa defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo (SIBILIA 2012, p. 81).

Acontece que a possibilidade de inserção de atividades que proporcionassem o entretenimento e a intensificação da comunicação na sala de aula, buscando atualizar a educação tornando-a mais prazerosa e menos cansativa, como o que se pode obter com o uso dos jogos ou aplicativos de celular, por exemplo, não garante que os saberes envolvidos sejam muito diferentes daqueles que a escola moderna validou ou que alguns elementos do dispositivo escolar persistam. Isso porque os usos pedagógicos dos recursos lúdicos e digitais/informáticos pretendem bem mais do que divertir os/as estudantes, pretende que se aprenda algo, ainda que seja por meio de métodos inovadores. Mas

[...] quando o entretenimento – ou até mesmo o espetáculo – generalizou-se como uma modalidade privilegiada de relação com o mundo e, ao mesmo tempo, vem se esgotando o ideal da educação como uma transfusão de conhecimentos de um polo que sabe para outro que não sabe, as coisas mudaram (SIBILIA, 2012, p. 82).

Ou seja, embora as mudanças no funcionamento do dispositivo escolar nos pareçam mais do que necessárias para que se tenha uma escola que capture as novas subjetividades, elas podem não ser suficientes, pois os motivos pelos quais se vai à escola não estão nada claros. Talvez tenhamos mudanças bem mais profundas.

7. FECHAMENTO: o que apareceu no “programa de hoje”

Nos passos iniciais da elaboração desta dissertação, falei sobre o quanto as práticas pedagógicas consideradas “diferentes”, criativas e inovadoras pela mídia educativa me chamavam atenção e sobre o encantamento de ter encontrado no campo dos Estudos Culturais a possibilidade de estudar esta temática. Anunciando o que vai “aparecer no programa de hoje” abri este estudo, sintetizando a temática estudada para justificar a produção de uma pesquisa que se propôs a analisar representações e discursos que estão sendo produzidos e veiculados na mídia educativa brasileira sobre os/as professores/as e suas práticas.

Dessa forma, o estudo versou sobre episódios do quadro *Meu professor é o cara*, integrante do programa denominado COMO SERÁ? e veiculado pela Rede Globo de Televisão. Um quadro que, segundo informações fornecidas no programa de TV, dedica-se a mostrar professores e professoras que “fazem a diferença” em sua atividade profissional.

Conforme indicado nos procedimentos metodológicos desta dissertação, para cumprir o objetivo proposto foi importante realizar um recorte no material de pesquisa, destacando as temáticas que receberam maior ênfase ao longo dos episódios do quadro do programa de TV. As temáticas com características lúdicas e digitais/informáticas foram as que mais ganharam destaque constituindo os quinze episódios que formaram o *corpus* analítico desta dissertação.

Após analisar detalhadamente cada um desses episódios, é chegada a hora de problematizar o estudo realizado. Por isso, assim como no capítulo inicial, denominado *ABERTURA: o que vai aparecer no “programa de hoje”*, incorporando em minha escrita elementos do modo como o programa de TV costumava ser aberto, escrevo o *FECHAMENTO: o que apareceu no “programa de hoje”*, onde sintetizo os principais achados de pesquisa.

Já no início das análises, foi possível perceber que o quadro *Meu professor é o cara* trazia como marcantes as formas de atuação docente fortemente relacionadas com a afetividade entre professores/as e estudantes. Além desses, outros aspectos se destacaram, associados a uma prática considerada inovadora, criativa e diferente: a configuração do espaço da sala de aula, a utilização educativa de diferentes espaços da escola e externos a ela e a utilização de recursos lúdicos e digitais/informáticos no trabalho educativo.

Nesse sentido, a partir da exploração de aspectos da genealogia da sala de aula e das práticas docentes, compreendi como são acionadas algumas representações e discursos sobre os/as professores/as na mídia educativa. Identifiquei que os episódios do quadro do programa de TV recorrem a elementos de dois conhecidos discursos educacionais: a Pedagogia Crítica e o Construtivismo, propiciados pelos preceitos do movimento educacional que ficou conhecido como Escola Nova. Por esse motivo, a sua ênfase recai em questões concernentes à aprendizagem e construção do conhecimento pelo/a estudante, marcando um importante afastamento que a maneira diferente, inovadora e criativa de educar possui em relação a um fazer docente nomeado como tradicional. E neste sentido, o que é mostrado, veiculado e exaltado pela mídia educativa brasileira são exatamente essas práticas docentes consideradas estimuladoras.

De acordo com Paraíso (2006), foi na década de 1990 que esses discursos educacionais ganharam maior destaque na mídia brasileira, o que indica que não é por acaso que muitas práticas docentes a eles relacionadas acabam sendo apresentadas como “[...] modelos de práticas curriculares para ela/e seguir e sugestões para ela/e modificar a sua prática” (PARAÍSO, 2006, p. 103).

Aqui no Brasil, de acordo com Costa e Camozzato (2006), a televisão configurou-se como um poderoso local que produz e faz circular significados que passam a ter valor de verdade. Assim, a mídia educativa constitui-se em um artefato cultural que produz representações e aciona discursos que participam da constituição e produção, em especial, de sujeitos escolares.

Muitas vezes aquilo que está posto na mídia educativa acaba tornando-se uma “verdade” natural e inquestionável, ponto que começou a me inquietar e me estimulou a buscar discutir os motivos pelos quais e como as atividades docentes criativas, diferentes e inovadoras são tão propagadas e exaltadas na mídia. Elas estão presentes em variados textos culturais, como os programas televisivos, os filmes, as propagandas, as revistas, entre outros. E problematizar sobre elas é no mínimo instigante.

É importante também destacar que o discurso da mídia educativa, ao disseminar e acionar tecnologias de subjetivação docente, está permeado de relações de poder e saber, pois acaba conduzindo os/as professores/as a tornarem-se tipos específicos de docente. O programa COMO SERÁ? exaltou em *Meu professor é o cara* a proposta de buscar “[...] histórias de profissionais dedicados/as,

que acreditam na educação como válvula de mudança na sociedade, e que façam algo diferente para despertar o interesse dos alunos”¹⁰⁰, e neste sentido, o que é divulgado e veiculado pela mídia educativa são elementos de discursos que enfatizam este tipo de prática e subjetividade, são discursos que colocam “[...] em ação estratégias para seduzir porque identifica suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de mudança, de transformação, de eficiência e de afetos” (PARAÍSO, 2006, p. 103-104).

Nesse sentido, diante dos discursos educacionais acionados no quadro, compreendo que um tipo específico de subjetividade docente é produzido. Os/as professores/as destacados/as por suas práticas consideradas diferentes, inovadoras e criativas são representados/as de forma afetuosa e dedicada que fazem o possível para tornar a aprendizagem do/a estudante significativa. O que faz com que o foco na afetividade e na interação seja ressaltado nos episódios, principalmente pelos/as professores/as e estudantes, é buscar sensibilizar o outro para que este também contribua para as mudanças e transformações da escola e da educação. São aspectos que estão fortemente associados com o poder pastoral a que se referiu Foucault (1995) para mostrar formas de conduzir condutas bastante sutis.

Portanto, essa necessidade do afeto e da interação como elementos mediadores da relação pedagógica implicam uma visão romântica da docência que a mídia educativa ajuda a produzir, uma visão que se afasta de uma concepção tradicional em que não havia essa proximidade entre professores/as e estudantes, esta relação era, portanto, mais impessoal. Assim, este aspecto da ênfase na afetividade e na interação pode acabar tornando-se configurador de condições necessárias para que o poder pastoral seja praticado.

Além de uma subjetividade afetiva, esses discursos educacionais apontaram para a significativa ênfase na reorganização do espaço da sala de aula, saindo do aspecto tradicional de fileiras para disposição das classes formando círculos ou outras configurações que possibilitassem a formação de duplas ou grupos. Embora, na maioria dos episódios, a prática destacada tenha acontecido em sala de aula, é interessante destacar este deslocamento de classes para a realização das atividades.

¹⁰⁰ Disponível em <[http://redeglobo.globo.com/como-sera/meu-professor-e-o-cara-traz-historias-de-mestres-dedicados-aos-alunos.html](http://redeglobo.globo.com/como-sera/meu-professor-e-o-cara/noticia/2014/07/meu-professor-e-o-cara-traz-historias-de-mestres-dedicados-aos-alunos.html)>. Acesso em: 04 ago. 2015.

Esta reorganização das classes aconteceu quando foram realizadas atividades que faziam uso de recursos didáticos lúdicos, tal como os jogos, implicando uma organização dos/as estudantes de modo a favorecer a atividade coletiva. Além disso, as atividades que utilizaram recursos digitais/informáticos, tal como projetores e vídeos, também dispuseram os/as estudantes de maneira diversa do enfileiramento tradicional. A alteração do espaço físico da sala de aula, portanto, apareceu como aspecto favorecedor deste tipo de atividades. O destaque à reorganização da sala de aula foi significativo, mesmo que a disposição de fileiras ainda se faça presente nas escolas. Aliás, em um dos episódios de *Meu professor é o cara*, a estratégia utilizada pelo professor em destaque foi a de cantar músicas e dançar em sua sala de aula com configuração de fileiras. Neste caso, uma certa mudança do uso do espaço aconteceu sem deslocar mesas e cadeiras, a mudança pressupôs o movimento dos/as estudantes pela sala de aula. Com relação a esse ponto, cabe pontuar que, embora a modificação nos espaços de aprendizagem aparente falta ou redução de regulação e condução dos sujeitos, por tratar-se de um modo alternativo e diferente de se promover a aprendizagem, não está isento de relações de poder e mecanismos de normalização.

Sair do espaço da sala de aula também foi um aspecto valorizado em *Meu professor é o cara*. Práticas que aconteceram em salas temáticas, saguões das escolas, museus a céu aberto, laboratórios de informática e tecnologia, laboratórios audiovisuais e de projeção, entre outros, receberam destaque porque possibilitaram trabalhar com recursos didáticos lúdicos, tal como os jogos e as brincadeiras, e com os recursos digitais/informáticos, tal como o cinema, a fotografia, a robótica, os vídeos, entre outros.

Por fim, outro aspecto relevante em *Meu professor é o cara* foi o uso de recursos lúdicos e digitais/informáticos, já que dos vinte e nove episódios exibidos, quinze destinaram-se a abordar sobre a utilização destes recursos nas práticas destacadas. A utilização destes tipos de recursos já era enfatizada nos discursos educacionais abordados nesta dissertação, que sugeriam, entre outras coisas, que a atividade docente se tornasse mais atrativa e dinâmica.

Nos episódios analisados foi verificada a ênfase em atividades lúdicas que utilizaram principalmente jogos como ferramentas didáticas para uma abordagem suave e alternativa de se ensinar e aprender os conteúdos, favorecendo a

aprendizagem e construção do conhecimento, pontos que os discursos educacionais apregoam.

Além dos recursos lúdicos, a ênfase na utilização de recursos digitais/informáticos também foi exaltada em *Meu professor é o cara*. Professores e professoras foram apresentados/as no quadro do programa de TV por terem feito uso de aplicativo para celular, câmera de vídeo, projetores, robótica, vídeos, cinema, fotografia entre outros, como ferramenta didática. O uso deste tipo de tecnologia na prática pedagógica está, portanto, associado ao novo, à inovação, e não ao considerado tradicional.

Desde a perspectiva em que me movimento para a condução desta dissertação cabe pontuar que o uso escolar de recursos lúdicos e digitais/informáticos não deixa de recorrer a formas de condução de condutas e de ação do poder, pois mesmo que os/as estudantes aprendam e construam o conhecimento de maneira divertida, formas sutis e suaves de regulação estão acontecendo.

Parece que a busca por práticas diferentes, criativas e inovadoras está em parte associada a esta sociedade da informação, onde a fluidez e a novidade estão participando da vida social, e com a escola não é diferente. Os/as estudantes estão buscando uma educação atrativa que ofereça aquilo que os meios de comunicação como a internet proporcionam. Devido a isto, a escola e os/as professores/as têm sido instigados/as a incorporar recursos lúdicos e digitais/informáticos na ação educativa, levando à compreensão de que aprender deve ser algo divertido e prazeroso. Porém, essa atualização constante da escola e do docente acaba por constituir-se em novos mecanismos de controle e regulação.

Os discursos educacionais acabam colaborando para a produção de sujeitos de determinados tipos, o que acaba regulando posições e normalizando condutas, uma vez que são produzidos modelos “ideais” de professores e professoras. São produzidas posições que acabam sugerindo como deve ser realizado o fazer docente e como deve portar-se este/a docente.

A mídia educativa reprocessa os discursos educacionais da literatura pedagógica, selecionando e utilizando apenas pontos que se alinham aos seus interesses. E nesse sentido, por estarem inseridos numa ampla rede de poder-saber, acabam produzindo “verdades” quase incontestáveis sobre a prática docente,

uma vez que aquele/a que não se insere nesta rede, acaba sendo posicionado/a fora deste discurso.

Embora estes discursos educacionais dominantes em *Meu professor é o cara* apresentem-se a si mesmos como propositores de mudança, de liberdade e de transformação da sociedade, buscando produzir sujeitos que constroem seus conhecimentos, ativos, críticos, conscientes e livres, é importante lembrar que relações de poder estão inseridas nos mesmos.

Assim, este estudo buscou apontar que as práticas docentes qualificadas como criativas, diferentes e inovadoras, associadas a aspectos de afetividade e interação, à modificação do espaço de sala de aula, à compreensão de ambientes diversos como espaços educativos e ao uso de recursos lúdicos e digitais/informáticos, não estão isentas de novos modos de regulação e normalização.

Nos discursos da mídia aqueles/as professores/as que “[...] desenvolverem um currículo que não esteja em sintonia com o discurso da mídia serão os(as) ‘comuns’, ‘não diferentes’, não ‘alternativos(as)’, ou, talvez, os(as) ‘tradicionais’” (PARAÍSO, 2006, p. 80). Aquele/a professor/a que não se adéqua a esta proposta, e, portanto, se insere a um determinado padrão, é considerado/a então um/uma professor/a cuja prática é tradicional.

Considero que este estudo conseguiu atingir o objetivo proposto de analisar como são acionadas as representações e os discursos sobre os/as professores/as e suas práticas na mídia educativa brasileira, e chego ao fim desta dissertação tocada com a pesquisa realizada, acreditando que fui atingida pelas flechas que Paraíso (2007, p. 18) refere-se, quando diz que “[...] se na minha aventura intelectual recolhi ‘flechas’ atiradas por diferentes pensadores, atiro agora as minhas flechas para que outros possam enviá-las em novas direções, efetuando novos arranjos, em um processo que se multiplica”. Esta foi apenas uma pequena abordagem sobre a temática docente e a mídia educativa, que me detive na discussão aqui proposta, mas cujas possibilidades de estudo poderiam ser múltiplas e arranjas de diferentes maneiras.

Finalizo este estudo realizada com o que este rico campo chamado Estudos Culturais proporciona. Creio que estudos que busquem problematizar os modos como os/as docentes e suas práticas estão sendo constituídos pelos discursos

educacionais são ferramentas importantes para pensarmos sobre como queremos que nos posicionemos ou não, em relação a nós mesmos/as.

REFERÊNCIAS

CAROSI, Michele. “**O bom professor deve...**”: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COREA, Cristina. Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido**: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2010. p. 41-70.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 71-82, maio/jun/jul/ago, 2002.

_____. Estudos Culturais e Educação - um panorama. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.107-120.

_____. (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião da ANPED**. Goiânia: ANPED, p. 1-15, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. O magistério nas novelas da TV. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 235-264.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria. A revista nova escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p.19-68.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 36-61, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia C; SILVEIRA, Rosa Maria. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, nº 9, p. 87-97, 1998.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 1 ed. Lisboa, Vega, 1993.

FABRIS, Elí. T. O cinema e o “Oscar do Magistério”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p.119-154.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3 ed. São Paulo: EDUC 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Diálogo sobre o Poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estratégia, Poder-Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 252 – 266.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder.** 25. ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Segurança, Território, População.** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Sérgio R.K. **O construtivismo e a educação.** 8ª ed. Porto Alegre, Mediação, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação.** Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 153-177.

GORE, Jennifer. Michel Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez, p. 15-46, 1997a.

_____. The work of representation. In: Hall, Stuart (org). **Representations and signifying produces**. London: Sage/Open University, 1997b. p. 1-74.

_____. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 199-218.

_____. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 131-159.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LEGENDRE, Marie Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 337-359.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. Disponível em:
<<http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788573964493/pages/-1>>. Acesso em 16 out de 2016.

LEWKOWICZ, Ignacio. Escuela y ciudadanía. In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2010. p. 19-40.

LOIOLA, Francisco. A; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 287-309.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: MACHADO, Roberto (org). **Microfísica do Poder**. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César ... [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 79-122. Disponível em: <http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508061976/pages/_1>. Acesso em 20 nov de 2016.

MIRANDA, Marília G de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 23- 40.

MORAES, Antonio Luiz de. **Disciplina e controle na escola**: do aluno dócil ao aluno flexível. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 4. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Eliete; PILÃO, Jussara M. **Construtivismo**. São Paulo: Loyola, 1998.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César... [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 123-151. Disponível em: <http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508061976/pages/_1>. Acesso em 20 nov de 2016.

PALMER, Joy A. **50 Grandes Educadores Modernos**: de Piaget a Paulo Freire. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 01, p. 141-160, 2001a.

_____. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, p. 67-84, 2001b.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Esteban; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

_____. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 91-115, jan/abr, 2006.

RAU, Maria Cristina T, D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em <<http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582121009/pages/-2>>. Acesso em 02 ago de 2016.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, Newton. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 3-22.

SALCIDES, Arlete. Professoras no show da vida – a docência como ato de cidadania. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p.181-209.

SANFELICE, Gustavo Roesse; SCHMIDT, Saraí Patricia. Mídia e educação: possibilidades de (des)encontro. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 8, n. 1, jan/abr, p. 129-141, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Saraí. Professores e professoras nas lentes do jornal. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 155-180.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. - 3.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 247-258.

_____. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César... [et al.]. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 9-28. Disponível em:
<http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508061976/pages/_1>. Acesso em 20 nov de 2016.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 57-67, jan/abr. 2007.

SOVIK, Liv. (org) **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí T. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 792-813, 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumpf. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 2009.

VARGAS, Juliana; CARVALHO, Rodrigo. Discursos sobre afetos docentes: uma ortopedia de gênero? **Revista Espaço Acadêmico**, n.129, p. 11-117, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (org.) **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz (org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 143-216.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, v. 12, n.1, p. 151-161, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa V; SILVEIRA, Rosa H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <http://ifsul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508061976/pages/_1>. Acesso em 20 nov de 2016.

Apêndice - Transcrições dos Episódios selecionados

Os episódios transcritos foram somente os selecionados. As transcrições desses episódios seguem a numeração de acordo com o Quadro 1, localizado na página 48 desta dissertação.

Episódio 1

Data: 09 de agosto de 2014 - Duração: 04min37s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- E quem dá conta e muito nesse Brasilão, são os professores. Existem muitos como o Rafael, fazendo da sala de aula um lugar prazeroso onde é gostoso aprender. Por isso, nós vamos mostrar toda a semana esses mestres que fazem a diferença na vida dos alunos, e a gente começa pelo professor Celmo de Almeida que dá aula de História na cidade de Macaé, no Rio de Janeiro. Por que será que ele é o cara?

Logo após, aparece o símbolo do programa COMO SERÁ?

Esse símbolo é representado por um cubo mágico. Na parte central do cubo aparece o logotipo do quadro *Meu professor é o cara*. Trata-se de uma medalha na cor amarela com a figura de um boneco na cor branca e faixa nas cores verdes e brancas. A imagem amplia-se e aparece a frase MEU PROFESSOR É O CARA, ficando entre as palavras PROFESSOR e É, a figura da medalha.

Em seguida, surge uma música alegre de fundo e a imagem de estudantes caminhando em direção a um prédio nas cores azul e branco. Na sequência aparecem os pés dos estudantes subindo uma escada e, logo após, estudantes entrando pelo portão do Colégio Municipal Elza Ibrahim, de Macaé no Rio de Janeiro. Nesse local, pode-se ver na parede, à direita, um grande desenho onde está escrito em letras grandes: Elza Ibrahim e em letras pequenas: Projeto Mais Educação.

Na sequência, aparece uma sala de aula, com as paredes pintadas nas cores azul e branca. O quadro é branco e as carteiras têm um formato bi-trapézio. Os/as estudantes entram na sala e vão sentando.

A seguir, aparece o professor caminhando por um corredor colorido dentro do colégio, carregando uma mochila preta no ombro direito.

O professor, sorrindo, abre a porta da sala de aula e olhando para os estudantes diz:

- Boa tarde galera!

Os/as estudantes respondem em voz alta:

- Boa tarde.

O professor direciona-se a sua mesa, largando a mochila.

Na cena seguinte, o professor encontra-se num ambiente que parece ser a biblioteca do colégio, pois num segundo plano aparecem algumas prateleiras com livros. Lá, focalizado em primeiro plano, ele diz:

- Eu resolvi ser professor, porque mais ou menos vinte e quatro anos atrás, quando tava no terceiro ano eu e um grupo de amigas (enquanto fala, aparecem imagens dele na sala de aula), nós começamos a dar aula num pré-vestibular popular e eu simplesmente fiquei apaixonado.

A próxima cena mostra a diretora do colégio, em um ambiente que parece ser sua sala de trabalho. Ela diz:

- Com a chegada do professor Celmo aqui no Elza Ibrahim, houve uma grande mudança (enquanto fala, aparecem imagens de estudantes escrevendo em seus cadernos) no interesse dos alunos pela disciplina História.

Na cena seguinte, aparece no corredor da escola, em frente ao desenho na parede, uma estudante dizendo:

- Eu comecei a gostar mais, depois que ele começou a dar aula, porque antes os professores só ficavam falando, falando, falando e a gente não entendo nada, né?

O professor volta a ser focalizado em sala de aula, escrevendo no quadro branco com caneta azul, ele diz:

- Celmo, professor de quê hein?

Os/as estudantes respondem:

- História.

Ele então diz:

- Ah, que isso. Só História? Não, professor de quê? Beleza.

Os/as estudantes sorriem. Ele continua:

- Entendeu? Sente só, beleza! Isso aí, não só beleza, professor de quê? De música.

Ele se posiciona em frente aos/às estudantes e batendo palmas começa a cantar:

- A cobra não tem pé.

Ele e os/as estudantes batem duas palmas fortes. O professor continua:

- A cobra não tem mão.

Ele e os/as estudantes batem duas palmas fortes. Ele continua:

- Como é que ela sobe no pezinho de limão?

Erguendo os braços para cima, ele diz:

- ela sobe, hein, ela desce hein.

Os/as estudantes também erguem os braços gritando:

- hein.

Ele continua a cantar fazendo movimento com as mãos para os/as estudantes levantarem-se:

- ela tem o corpo mole, então vai limãozinho, vai.

Os/as estudantes levantam-se e começam a dançar.

O professor sorrindo, faz um aceno com os braços para os/as estudantes sentarem-se, e diz:

- sentou, sentou.

Eles sorriem.

Na sequencia, o professor volta a ser focalizado na biblioteca do colégio, dizendo:

- A criança, o adolescente, ele cansa muito rápido das coisas né? Tipo, uma criança quer um brinquedo, daqui a dois dias já cansou. Então, por isso, que eu gosto (enquanto fala, aparecem imagens dele na sala de aula dançando com os braços para cima, também a tela do notebook com a imagem de uma estátua, e ele utilizando o retroprojeter no quadro branco) de inovar o tempo inteiro, ora trabalhar com uma música, ora com uma imagem, ora com uma história.

A sala de aula volta a ser focalizada, nela o professor que está fazendo uso do retroprojeter, diz:

- Já que estamos falando de Mitologia grega, não é verdade.

O professor apontando para a imagem, questiona os/as estudantes:

- usando a escultura como uma fonte?

Os/as estudantes respondem:

- histórica.

Em seguida, aparecem imagens de um caderno sendo folheado e de um/uma estudante escrevendo em um caderno.

O professor diz:

- Eu vou mostrar pra vocês o seguinte, como que um mito, uma história (enquanto fala, aparecem imagens de estudantes na sala de aula prestando atenção, olhando para o professor) criada a três mil anos até hoje, nos ensina sobre o passado, e não só sobre o passado, nos ensina também um pouquinho sobre a nossa sociedade.

A cena seguinte mostra em sua sala, a diretora do colégio dizendo:

- Os alunos ficaram encantados né, com a aula que eles tiveram no Museu, no Rio de Janeiro, no Zoológico.

Na próxima cena, aparece numa sala de aula, outro professor de História dizendo:

- Ele desenvolveu um trabalho sobre genealogia (enquanto fala, aparecem imagens de estudantes fazendo esta atividade, eles estão no chão da sala de aula, ao redor de um grande papel ou tecido, em que estão desenhadas duas grandes árvores) fazendo com que os alunos pesquisassem sobre seus próprios sobrenomes, aproximar uns dos outros, criar árvores genealógicas entre eles, entre seus familiares.

A cena seguinte mostra no corredor do colégio, em frente ao desenho na parede, a mãe de uma das estudantes dizendo:

- O que ela gostou mais é interagir filme com a aula de História, entendeu. Ela entendeu mais do filme né, depois que teve aula de História com ele, ele passou o filme e explicou.

A sala de aula volta a ser focalizada, nela o professor aparece diante dos/as estudantes falando:

- Na verdade essa música é um funk. Eu posso usar ela na parte da História? Claro que sim. Ó, eu vou repetir, ó: Mas eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é. Eu percebo que esse camarada ele mora onde?

Os/as estudantes respondem:

- na favela.

Ele complementa:

- na favela, e ele diz que ele quer ser o quê? Feliz. Então eu percebo por essa música que muitas pessoas que estão em algumas comunidades não são tão felizes, não é verdade?

A cena seguinte mostra no corredor do colégio, a estudante que já havia falado em cena anterior, ela diz:

- A aula que eu mais gostei dele, foi quando ele escolheu a dedo algumas pessoas: e você também vêm, porque você é uma aluna boa, então eu quero você lá na frente. Então depois dessa aula, eu acho que isso que eu nunca mais vou esquecer.

O professor de História, colega do professor destacado no quadro do programa de TV, volta a ser focalizado, ele diz:

- Com certeza tem um efeito direto sobre a evasão escolar, porque o aluno, ele quer assistir a aula, ele se sente interessado, ele gosta da matéria, ele gosta do professor.

Na cena seguinte, o professor destacado aparece diante dos/as estudantes na sala de aula dizendo:

- Porque todas as mulheres até hoje se apaixonaram pela minha aparência, pela minha beleza, mas eu queria que vocês se apaixonassem por aquilo que eu sou por dentro e não por fora. Em outras palavras, essa história nos ensina alguma coisa?

Os/as estudantes respondem com um sinal positivo com a cabeça.

O professor continua:

- Sim, que a verdadeira beleza do ser humano não está no rosto, está no coração. Show.

Com a mão ela manda um beijo para a turma dizendo:

- Beijão no coração de vocês.

A próxima cena mostra novamente, o professor de História que já havia falado outras vezes. Ele finaliza seu depoimento dizendo:

- Essa aproximação, ele consegue transformar isso em aprendizado.

De volta à imagem da sala de aula, aparecem duas estudantes e um estudante em pé, em frente aos colegas que estão sentados. O trio dança e canta:

- Junto com Celmino esse passinho eu vou que vou. Uma aula bem maneira, criativa e legal, tem a visual, a escrita e a oral.

A cena seguinte mostra novamente, a estudante no corredor do colégio, que já havia falado outras vezes, desta vez ela diz:

- Aprendi a gostar mais de História depois que eu passei a ter aula com ele.

Na sequência, aparece novamente no corredor do colégio a mãe de uma das estudantes, agora dizendo:

- O professor Celmo é o cara, porque ele se interessa pelas crianças, ele ama aquilo que ele faz.

Na cena seguinte, a diretora do colégio torna a aparecer, ela diz:

- É uma pena que a gente não pode clonar, né? e sorrindo acrescenta: professor.

A cena seguinte mostra o professor na biblioteca dizendo:

- Eu acredito que o professor tem o papel de transformar e a aula história, o ensino de História ela é mais suscetível para que a gente possa tentar transformar essa sociedade.

Na próxima cena, no corredor do colégio em frente ao desenho, aparece outra estudante dizendo:

- Ele é bem simpático, ele sabe se enturmar com a turma, e tipo assim, ele é o cara mesmo!

O episódio finaliza com a cena do professor na sala de aula, abraçando-se aos/às estudantes, enquanto sorriem.

Episódio 2

Data: 16 de agosto de 2014 - Duração: 04min14s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Falando em limites, todo mundo sabe que não é para usar claro, celular dentro da sala de aula, né? Mas uma professora de Biologia percebeu que o celular pode até somar e não dividir a atenção. Ela incentivou os alunos a criar um aplicativo pro celular com conteúdo da matéria. Grande sacada hein, ela é ou não é o cara?

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música ao fundo que soa como um assobio repetitivo. Aparece um prédio com paredes de tijolos à vista, muitas janelas e árvores no pátio.

A seguir surge a professora sorridente, caminhando em ambientes internos da escola, que parecem ser o pátio e corredores. Ela carrega uma bolsa no ombro esquerdo e segura uma pasta na mão esquerda.

Na cena seguinte, a professora aparece numa biblioteca dizendo:

- Eu escolhi Biologia porque eu tive uma professora de Ciências na sexta série, que me motivava, que me fazia ver as coisas de uma maneira diferente (enquanto fala, aparecem imagens dela num laboratório, fazendo anotações numas folhas, diante de um notebook, de um microscópio, de algumas vidrarias e livros) e quando eu fui fazer meu estágio de licenciatura, pronto, nunca mais eu saí da sala de aula.

A próxima cena mostra na biblioteca, a Coordenadora da escola dizendo:

- A disponibilidade que ela tem pro trabalho, pras ideias novas, disponibilidade de correr atrás daquilo que ela não conhece pra poder desenvolver. Ela é uma pessoa que gosta de inovar, que gosta de trazer tudo que tem de novidade na tecnologia, ela tá atrás.

Na cena seguinte, a professora aparece em pé num laboratório de informática, os/as estudantes estão sentados/as em ilhas com computador. A professora diz:

- Bom dia! Tudo bem com vocês?

Eles respondem:

- Bom dia.

Ela segue:

- Beleza. Então é o seguinte: É, qual que é o nosso objetivo de hoje? Hoje a gente vai criar o nosso aplicativo de Biologia. Lembra que a gente tinha conversado sobre a necessidade de tá utilizando o celular como outra ferramenta? Pois é, então hoje a gente vai criar esse aplicativo de Biologia, a gente vai o quê? Pesquisar o conteúdo. Onde que a gente vai buscar? Naquele site de referência nosso de conteúdo de Biologia.

Ainda como cenário o laboratório de informática, aparece um estudante sentado, atrás dele, pode-se ver três computadores. Ele diz:

- A gente escolhe primeiro o seu tema, o primeiro tema que a gente faz, a primeira coisa que a gente faz é escolher o tema.

A seguir ainda no ambiente do laboratório de informática, surge uma estudante em pé, atrás dela

podem-se ver quatro computadores. Ela diz:

- Isso é seu critério (enquanto fala, aparecem imagens da professora com os/as estudantes nos computadores, auxiliando-os na atividade proposta) e fazendo isso você já começa a fazer, e é tudo bem simples, é um site bem limpo pra você fazer e as funções são bem rápidas, simples de escolher.

A cena seguinte mostra a biblioteca da escola, nela a professora diz:

- o aplicativo, ele funciona da seguinte forma: é um aplicativo de pesquisa de conteúdo, então aquela hora que o aluno tá no ônibus, né? Indo pro cursinho, indo pro trabalho alguma coisa assim, ele abre esse aplicativo e ele pode ler assuntos sobre a Biologia (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes usando o celular). Como eles ficam com o celular o tempo inteiro, eles podem estar em contato com a Biologia o tempo inteiro também.

Na próxima cena, um estudante aparece no laboratório de informática dizendo:

- A ideia de trabalhar, associar a Biologia aos aplicativos, surgiu no contexto do vestibular, porque a gente tá no terceiro ano, então este é o ano do nosso vestibular, então pra que que surgiu esta ideia, pra gente poder (enquanto fala, aparecem imagens das telas dos computadores com o conteúdo) recapitular os conteúdos do primeiro e do segundo ano, associando eles ao terceiro pra, é, é lembrar mesmo, fazer uma revisão geral pro Enem.

Ainda no laboratório de informática, a cena seguinte mostra a professora ao lado de um estudante numa ilha em frente ao computador. Ela diz:

- Tema bacana que você pegou, coloca a imagem, é a imagem é importante pra poder fixar, porque com a imagem a gente tem uma lembrança melhor do conteúdo.

Na cena seguinte, a Diretora da escola aparece na biblioteca. Ela diz:

- O trabalho da professora Alexandra é um trabalho, entendeu, muito criativo (enquanto fala, aparecem imagens da professora e dos/as estudantes realizando a atividade no laboratório de informática), ela procura inovar, ela procura criar condições, sair da escola, procurar novas tecnologias (enquanto fala, aparecem imagens da professora digitando em um notebook e fazendo anotações em uma folha), fazer cursos pra trazer pra nossos alunos e aplicar dentro de nossa escola.

A próxima cena mostra no laboratório de informática, uma das estudantes que já havia falado anteriormente. Ela diz:

- O governo de Minas fez um projeto que mandou três alunos pro Canadá (enquanto fala, aparecem imagens da professora ao seu lado no laboratório de informática e também fotos dos estudantes no país), e ela foi a professora que, uma das pessoas aqui da escola que mais correu atrás pra mandar a gente pra lá, e eu fui uma dessas pessoas que foram. E ela, eu lembro que qualquer coisa, que precisava de alguma coisa era só falar com ela, que ela já tava providenciando e ajudando e correndo atrás.

Na cena seguinte, a professora aparece na biblioteca dizendo:

- Isso me motiva, e essa minha relação com os alunos é bacana, eles me seguem nas redes sociais, eu faço parte da vida deles, eu quero saber o que que eles estão lendo, eu quero saber o que que eles estão jogando, pra que eles vejam que a gente não é diferente, a gente tá ali, nós somos parceiros nesse processo.

A próxima cena mostra no laboratório de informática, uma estudante dizendo:

- Eu quero dizer que eu te admiro muito, gosto muito de você, que você é uma das melhores

professoras que eu já tive na minha vida e obrigada por tudo o que você faz pra gente, pelas oportunidades que você busca pra gente.

Na sequencia, outro estudante no laboratório de informática, que já havia falado em cenas anteriores, diz:

- Eu gosto muito de você, porque você abriu meus olhos mesmo pra essa área, e você é o cara!
Eu gosto muito de você, você tá de parabéns!

A seguir outro estudante, também no laboratório de informática, e que já havia falado anteriormente, diz:

- Parabéns por ser essa pessoa tão maravilhosa (enquanto fala, aparecem imagens da professora com os/as estudantes no laboratório de informática), e essa profissional impar. Você é inigualável, parabéns, você é o cara.

Na cena seguinte, a biblioteca volta a ser focalizada, nela a professora diz:

- Então assim, ao longo desses anos né, a gente vai vendo que, aquele trabalho que a gente fez, ele realmente valeu a pena.

O episódio encerra com a cena da professora em meio aos/as estudantes, todos no laboratório de informática. Os/as estudantes dizem:

- A professora Alexandra é o cara!

Eles/as gritam e batem palmas.

Episódio 3

Data: 23 de agosto de 2014 - Duração: 04min20s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Mas será que na sala de aula também dá pra jogar? Lógico que dá. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, o professor Ricardo Ribeiro do Amaral dá aula de Física usando um jogo, mas não é um jogo eletrônico não, é um jogo de interpretação. Isso mesmo, pra ganhar o jogo os alunos tem que entender de velocidade, deslocamento e força. Como será? Por essas e outras razões que o professor Ricardo é o cara.

Logo após, aparece o símbolo do programa COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música suave de fundo. Em seguida, aparece a imagem de um prédio onde predominam as cores azul e branca. Acima do portão de entrada está escrito em letras grandes: Colégio de Aplicação UFPE. O colégio fica localizado em Recife.

A cena seguinte mostra cinco estudantes sentados ao redor de uma mesa, eles estão com algumas folhas nas mãos. No teto, próximo deles, há um pequeno cartaz com a frase: "É mais fácil sonhar com a gente do que sozinho".

Na cena seguinte, aparecem dois estudantes olhando um painel referente ao novo sistema solar.

Uma sequencia de cenas mostram o professor destacado no episódio chegando ao Colégio, carregando uma mochila nas costas. A filmagem alterna tomadas do interior e do exterior do colégio à medida que o professor caminha. Assim, o professor aparece se aproximando do colégio, passando pelo portão e, já no interior do prédio, caminhando por um corredor cujas paredes parecem ser revestidas com pastilhas na cor bege.

A cena seguinte mostra o professor em uma biblioteca onde há uma grande prateleira na cor azul, com livros. É nesse local que ele apresenta-se:

- Sou Ricardo Ribeiro do Amaral, leciono Física, sou formado em Física e trabalho no Colégio de Aplicação da UFPE (enquanto fala, aparecem imagens dele aproximando-se dos/as estudantes que se encontram numa grande sala, conversando com eles/as, bem como novas imagens daqueles/as cinco estudantes que já haviam aparecido no início). Nas primeiras experiências em sala de aula, né, eu já percebia a dificuldade (enquanto fala, aparecem imagens do professor circulando em sala de aula conversando com os/as estudantes) que o estudante geralmente tem, trabalhar com os conceitos de Física, procurando na internet algum recurso que pudesse trabalhar motivação, eu descobri alguns sites que trabalhavam com o RPG para o ensino de Geografia, para o ensino de História, de Literatura, eu comecei a investigar um pouco mais, a ler um pouco mais e eu percebi, poxa, isso aqui de repente dá pra trabalhar com Física.

Na próxima cena, o professor aparece na sala de aula dizendo aos/as estudantes:

- Pessoal no nosso último encontro nós começamos a atividade com RPG.

A cena seguinte mostra o professor novamente na biblioteca, dizendo:

- O RPG, ele é uma sigla que vem do inglês *role playing game*, que numa tradução para o português seria algo como um jogo de interpretação de papéis. É, nele existe o narrador que no meio do RPG é chamado de mestre e os jogadores, em que cada jogador representa um personagem dentro de uma história que é contada pelo mestre.

Na sequencia, a sala de aula é mostrada outra vez. Nela, é possível observar um ambiente bem claro, com uma grande janela e paredes na cor bege. As carteiras são de madeira. Os/as estudantes

encontram-se sentados/as em duplas e o professor, segurando o que parece ser um livro e uma folha de papel, diz:

- Quem lembra o que aconteceu no último encontro?

Um dos estudantes responde:

- A gente tava levando o governador pra cidade onde tava tendo protestos, e no meio da viagem de helicóptero, o helicóptero deu pane e teve que fazer um pouso forçado na clareira na floresta.

A próxima cena mostra o diretor do colégio em um ambiente que parece ser sua sala de trabalho, ele diz:

- Quando ele criou esse RPG, ele tentou fazer com que quebrasse este estigma de que Física era uma coisa do outro mundo, inatingível pelo aluno. Os alunos tem conseguido sim, um bom desenvolvimento (enquanto fala, aparecem imagens do professor e dos/as estudantes fazendo a atividade em sala de aula).

A cena seguinte mostra o professor na biblioteca, dizendo:

- O RPG pedagógico que é aquele utilizado na sala, ele prioriza muito mais as situações-problemas que envolvam, é conceitos, é conteúdos que o professor desenvolve na sala de aula.

De volta a imagem da sala de aula, aparece o professor dizendo aos/às estudantes:

- É, o piloto do helicóptero viu lá no mostrador que tava quebrado, é, qual era a velocidade do helicóptero?

Um estudante que já havia falado anteriormente, responde:

- Tava voando a trezentos quilômetros por hora.

O professor continua:

- Trezentos quilômetros por hora, e o tempo de viagem que durou?

Os/as estudantes respondem:

- Dezoito minutos.

O professor segue:

- E aí teve um grupo que fez uma conta rápida e achou que a distância que ele percorreu foi de quanto?

O estudante diz:

- De noventa quilômetros.

O professor continua:

- Noventa quilômetros foi o que vocês percorreram.

Na cena seguinte, aparece novamente o professor na biblioteca. Ele diz:

- É a gente trabalha, além disso, com Geografia em curvas de nível, com Química separação de misturas é, com Biologia, (enquanto fala, aparecem imagens dele e dos/as estudantes naquela sala ampla mencionada no início do episódio) e com isso, nós vamos vivenciando vários conceitos de várias disciplinas. O RPG por si só é um recurso interdisciplinar (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes em sala de aula) que eu posso trabalhar com várias coisas ao mesmo tempo.

A próxima cena mostra numa sala uma professora do Colégio, ela diz:

- E aí a narrativa do RPG ela permite que o aluno possa também, é mesmo que numa ficção vivenciar, é, possíveis realidades né, de funcionamento social dos conhecimentos (enquanto fala, aparecem imagens do professor e dos/as estudantes realizando a atividade na sala de aula).

Na cena seguinte, em um ambiente que parece ser a sala de aula, surge um estudante dizendo:

- Pra quem pensou que nunca ia gostar de Física lá na nossa aula, talvez esteja gostando.

A seguir em um ambiente externo do Colégio, outro estudante diz:

- O professor Ricardo ele sabe muito bem como fazer a gente se interessar por Física, então na primeira aula ele não chega: ó é isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, ele faz você pensar sobre a Física, ele como eu disse, muito sutilmente e você chega a Física, ele não lhe dá o caminho ele lhe dá os meios de chegar nesse tal caminho.

Na próxima cena, aparece o diretor do colégio dizendo:

- Nosso professor Ricardo é o cara!

A cena seguinte mostra um estudante em um ambiente externo do colégio, dizendo:

- O professor Ricardo é o cara!

Na sequência, um estudante que se encontra na sala de aula, diz:

- O professor Ricardo é o cara!

A cena seguinte mostra uma estudante no pátio do colégio, ela diz:

- Meu professor é o cara!

A seguir outro estudante diz:

- Professor Ricardo você é o cara!

O episódio encerra com a imagem do professor em pé, rodeado pelos/as estudantes naquela sala ampla mencionada no início do episódio.

Os/as estudantes gritam:

- O professor Ricardo é o cara!

O professor sorri enquanto é abraçado pelos/as estudantes.

Episódio 4

Data: 30 de agosto de 2014 - Duração: 04min36s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Tem uma porção de mestres por aí fazendo a diferença na vida dos alunos. Um deles é o Rafael Procópio que, pra multiplicar o interesse pela Matemática resolveu somar o funk às aulas. É, como será o resultado dessa fórmula?

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música suave ao fundo, aparece a imagem de um prédio cujas cores verde e branca predominam, na fachada está escrito: ESCOLA MUNICIPAL ROSA DA FONSECA. A escola fica localizada no Rio de Janeiro. Na sequencia, aparecem imagens de estudantes sentados/as em bancos no pátio arborizado e do professor chegando à escola, abrindo o portão, carregando uma mochila nas costas.

A cena seguinte mostra a sala de aula. Nela, os/as estudantes aparecem sentados/as em carteiras de madeira. O professor abre a porta segurando uma câmera, e diz:

- Bom dia galera!

Os/as estudantes em voz alta respondem:

- Bom dia.

O professor começa a filmar a aula, caminhando do fundo até a frente da sala, ele diz:

- A nossa aula de hoje vai ser sobre números racionais, mas antes de começar a aula, eu quero perguntar aqui para o senhor Wilson, (dirigindo-se até um dos estudantes) quando eu falo em números racionais amiguinho, o que vêm a sua cabeça?

O estudante que está sendo filmado, responde sorridente:

- frações.

O professor questiona:

- Por que frações?

O estudante responde:

- não sei.

O restante da turma ri. O professor direciona a câmera para si e fala:

- Então, já que ele não sabe, é hora da gente explicar, né? Então bora estudar números racionais?

Os/as estudantes respondem:

- bora!

O professor então complementa:

- Já é! Bora lá! fazendo um sinal positivo com o polegar olhando para a câmera.

A cena seguinte mostra o professor na biblioteca. Ele diz:

- Eu sempre gostei de dar aula né, assim desde, do ensino médio né, eu, os alunos lá meus amigos da escola vinham tirar dúvida comigo, eu sempre fui bom em Matemática e em outras disciplinas também, Português também eu era bom. Assim, por ter um desafio maior eu achava que ia ser mais complicado ensinar Matemática, as pessoas tinham mais problemas em aprender Matemática, eu falei: vou por essa área aí, porque pra mim vai ser mais desafiante.

Na próxima cena, o professor aparece na sala de aula. Ele está sentado e sobre sua mesa, estão alguns equipamentos, como câmera, controle remoto e notebook. Ele diz:

- Bom galera, já que vocês tão aí formados em grupos, agora a gente vai passar o vídeo pra introduzir o assunto e aí quando necessário eu interrompo, quem tiver alguma dúvida, por favor, perguntem, tá? Vamo lá.

Ele então começa a passar o vídeo produzido por ele mesmo sobre números racionais.

A seguir novamente na biblioteca, o professor aparece dizendo:

- Quando eu me formei em Matemática, eu descobri os canais de vídeo e aí eu resolvi criar o Matemática Rio, né, assim a princípio era pra colocar vídeo na internet (enquanto fala, vão aparecendo imagens de alguns vídeos dele), sem nenhuma pretensão, daí depois que eu fui vendo que as pessoas estavam vendo os vídeos, eu comecei a me preocupar mais, com produção, com não estar com cara de sono porque eu acordava, ah, tô afim de gravar uma aula de progressão geométrica, aí eu gravava do jeito que eu tava. Aí, depois eu comecei a me preocupar mais, aí eu tenho uma biblioteca lá em casa eu abro a estante e deixo o conhecimento invadir a casa das pessoas quando elas procuram por Matemática né, nos canais de vídeo.

A próxima cena mostra um estudante no pátio da escola. Ele diz:

- Eu ficava fazendo muita gracinha né, aí ele foi, aí ele me chamou pra mim poder ficar fazendo o vídeo dele pra deixar mais engraçado.

Na cena seguinte, aparece a Coordenadora da escola num ambiente que parece ser sua sala de trabalho, dizendo:

- As crianças começaram a se familiarizar com esta questão de filmagem e começaram a atuar né, a fazer o projeto, a serem atores do projeto e isso dá uma levantada na autoestima das crianças, elas se veem participando do projeto efetivamente.

A próxima cena mostra na sala de aula o professor explicando o conteúdo. Ele diz:

- Número racional como, eu falei, fração. Quem pode me dar um exemplo de racional aí?

Um estudante levanta a mão e diz:

- Eu!

O professor diz:

- Fala aí.

O estudante responde:

- seis por doze.

O professor continua:

- Essas duas frações aqui: quatro oitavos e seis doze avos representam a mesma coisa, concordam comigo?

A turma responde:

- Hã, hã, sim, a metade.

Ele diz:

- a metade né?

Na cena seguinte, aparece a Diretora da escola em uma sala colorida, falando:

- Ele procurou coisas do cotidiano das crianças, adaptar isso tudo, adaptar as tecnologias pra conquistar as crianças e foi isso que ele fez, e a escola abraçou com muito carinho esse projeto dele.

A seguir a sala de aula volta a ser focalizada, nela o professor diante da turma diz:

- Bom galera, então hoje a gente terminou de ver a matéria dos números racionais, agora pra fechar com chave de ouro a nossa aula, aí a gente vai vê essa paródia pra encerrar a aula, beleza.

Ele mostra um vídeo em que aparece cantando:

- Eu vou estudar, essa noite vai ser bem longa, só estudando conseguimos a nossa vitória, por mais que estude na prova só tomo bomba. Geografia, Matemática e também História, então estudo na internet e aí já viu: Matemática Rio melhor canal do Brasil. Beijinho no ombro pra quem resolve a equação.

Os/as estudantes sorriem e aplaudem.

A cena seguinte mostra um estudante no pátio da escola, que já havia falado anteriormente. Ele diz:

- O professor Rafael é o cara por causa das aulas dele, e do modo dele de explicar, porque a aula dele não é só vídeo é matéria também.

Na sequência a Diretora da escola aparece dizendo:

- O professor Rafael é o cara porque ele soube é, encontrar as dificuldades que os alunos tinham no ensino da Matemática.

A cena seguinte mostra uma estudante no pátio da escola dizendo:

- Gostei mais de Matemática, e agora tô melhor, adoro número, nunca gente, eu nunca gostei de tanto número na minha vida, muito maneiro.

Na sequência aparece novamente a Diretora da escola. Dessa vez, ela diz:

- E a gente vê esse resultado quando ele trouxe de volta os alunos, resgatou a frequência, melhorou os conceitos, a participação.

Na cena seguinte, aparece um estudante no pátio da escola dizendo:

- Professor Rafael tu é o cara!

O episódio encerra com a imagem de uma estudante dizendo:

- Professor Rafael você é o cara!

Episódio 10

Data: 11 de outubro de 2014 - Duração: 05min10s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Então vamos dar uma olhadinha no que a professora Fabíola vem fazendo numa Escola de ensino fundamental lá no Recife. Ela investe nos jogos, nas histórias, nas brincadeiras pra tornar tanto as aulas de Matemática quanto as de Português ainda mais instigantes e divertidas. Como será que ela faz isso?

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio começa com a imagem da professora caminhando por uma calçada, a sua esquerda tem um extenso muro onde está escrito Escola Municipal Oswaldo Lima Filho. A escola fica localizada no Recife. A professora está usando uma camiseta com o nome da Escola, e carrega uma bolsa e uma pasta. Ela caminha em direção à entrada da escola até abrir o portão. Começa-se a ouvir a voz da professora apresentando-se:

- Eu sou a Fabíola Siqueira, sou professora (enquanto fala, aparecem imagens dela sentada na biblioteca, folheando alguns materiais) há dezenove anos (enquanto fala, também aparecem imagens dela em pé na biblioteca) sempre trabalhando com turmas de primeiro ao quinto ano.

Na sequencia aparece a professora na sala de aula, conversando com os/as estudantes, enquanto ouve-se sua voz falando:

- Eu procuro muito me aproximar, eu sempre me coloco ao lado deles como uma parceira.

A professora aparece em pé em frente ao quadro branco. Os/as estudantes se encontram sentados nas carteiras que parecem ser de algum material plástico, nas cores cinza e azul. Ela diz:

- Bom dia!

Os/as estudantes respondem:

- Bom dia.

A próxima cena mostra a professora na biblioteca, dizendo:

- No dia a dia com os alunos (enquanto fala, aparecem imagens dela e dos/as estudantes manuseando alguns materiais que parecem ser fotografias) eu procuro variar um pouquinho nas aulas sempre quando eu posso, logicamente que não é sempre possível.

Ainda no cenário da biblioteca surge uma estudante dizendo:

- Ela tem um jeito meio divertido de fazer aula com outra coisa, não sempre com os livros.

Na sequencia, ainda na biblioteca aparece a professora dizendo:

- São utilizados jogos matemáticos, são utilizadas experiências na área de Ciências.

A próxima cena mostra em um ambiente onde aparece somente um fundo com a imagem de um desenho, uma estudante dizendo:

- Ela dá jogo de [...], dominó pra gente jogar na sala.

De volta ao cenário da biblioteca, outro estudante aparece dizendo:

- É que é pra gente aprender de um jeito divertido.

Na sequencia, ainda na biblioteca aparece novamente a professora. Dessa vez, ela diz:

- Tudo que venha a agregar para o aprendizado deles, eu sou uma pessoa muito aberta.

Na cena seguinte, a professora aparece na sala de aula explicando a atividade aos/às estudantes. No quadro se vê o desenho de um círculo central e mais cinco em sua volta. Os/as estudantes estão sentados/as em grupos e sob suas carteiras, algumas tampinhas plásticas. A professora explica:

- Em cada tampa existiam cinco sementes, eu quero que o grupo pense: quantas sementes os dois já colheram? tá? Vocês vão me responder na folhinha colorida.

Na sequência, vão aparecendo imagens dos/as estudantes fazendo a atividade com as tampinhas, com grãos de milho e com a folhinha colorida, e imagens da professora nos grupos, enquanto eles desenvolvem a tarefa.

A próxima cena mostra na biblioteca, um estudante que já havia falado anteriormente. Ele diz:

- Foi o melhor jogo que eu joguei em toda a minha vida, porque ele inclui Matemática.

Ainda na biblioteca aparece a professora dizendo:

- Eu ainda acho uma coisa muito bacana no jogo: é que ele dá uma certa autonomia à criança, no sentido da ação delas ser o pensar em criar uma estratégia e essa elaboração de estratégia, eles fazem em cima de tentativas e de erros, tanto que toda vez que eu chegava, o resultado é tanto. Tá, como é que você chegou? Eu preciso entender como é que meu aluno pensou, porque a gente às vezes subestima alguns alunos e de repente vem uma resposta que você acha que nunca viria, mas que tem total significado, total coerência.

Ainda no cenário da biblioteca, uma das estudantes que também já havia falado, diz:

- Fiquei toda animada que acabei toma estudando no livro ó, estudando, estudando, estudando e acabei tirando nota alta.

Na sequência, aparece a professora na biblioteca dizendo:

- Esse retorno é o meu maior objetivo.

A cena seguinte mostra a professora na sala de aula, dizendo aos/às estudantes:

- Nosso grupo mesmo dividido, encontrou três formas de resolver a mesma situação.

Novamente ao cenário da biblioteca, a professora aparece dizendo:

- Estimular também a questão da leitura como fonte de entretenimento, não só como aquela leitura que tem por necessidade uma atividade em seguida, eu vou ler porque eu preciso responder umas perguntas, eu vou ler porque a professora vai cobrar que eu reconte essa história, mas estimular a leitura como fonte de prazer.

Na cena seguinte, a professora aparece na sala de aula, dizendo:

- Hoje a nossa aula de História, a gente vai trazer a história do boi voador que Maurício de Nassau trouxe pra Recife. Qual é o país que ele veio?

Os/as estudantes respondem:

- Holanda.

A professora continua:

- Holanda. Agora porque é que ele fez esse boi voar, a gente vai descobrir hoje.

Naquele ambiente onde aparece apenas um desenho atrás, surge um estudante dizendo:

- Foi quando Maurício de Nassau fez a ponte e não deu pra terminar, aí ele pegou um boi de palha

pra tentar ganhar dinheiro pra terminar a ponte.

A sala de aula volta a ser focalizada, a professora aparece fazendo uma atividade sobre a história do boi voador, ela segura um 'boi' que parece ser feito com uma garrafa pet de água de cinco litros (corpo) e papelão (cabeça). Junto com ela dois estudantes, uma ao seu lado e outro no final da sala que seguram uma corda. Ela diz:

- de um sobrado ao outro, existia uma pessoa que ia empurrar o boi e uma pessoa no outro, escondidos hein, que ia recebê-lo, e aí ele foi ó (ela empurra com a mão o boi até o estudante no final da sala) voando pras pessoas que tavam embaixo, né e todo mundo: êêê boi.

A cena seguinte mostra na biblioteca uma das estudantes que já havia falado anteriormente. Ela diz:

- Ela falou o boi tá voando, olha lá o boi tá voando e o povo: ééé.

Na próxima cena, a professora aparece na sala de aula, dando continuidade na história:

- depois que o boi entrou no sobrado, teve um pernambucano muito esperto que olhou pra cima e percebeu que os fios que estavam amarrados de um sobrado pra outro sustentavam o boi, ele começou: gente venham ver, venham ver, tem uns fios amarrados aqui, esse boi não voou coisa nenhuma.

Na sequência, aparece na biblioteca uma senhora (não aparece sua função na escola) dizendo:

- Ela não é aquela assim, aquela professora que só cobra, só exige né, ela também é amiga, ela também ouve e sempre que a gente quer saber alguma coisa do aluno dela, a gente pergunta pra ela e ela sabe.

A seguir naquele ambiente onde aparece apenas um desenho atrás, um dos estudantes que já havia falado outras vezes, diz:

- Professora Fabíola você é o cara!

A cena seguinte mostra na biblioteca um dos estudantes que também já havia falado, dizendo:

- A minha professora é o cara!

Ainda no cenário da biblioteca, aparece uma estudante que já havia falado outras vezes, dizendo:

- Pra mim ela é a minha professora especial, que eu sempre vou ter ela no meu coração.

O episódio termina com a imagem da professora rodeada pelos/as estudantes, num ambiente que parece ser uma quadra de esportes da escola. Os/as estudantes gritam:

- A professora Fabíola é o cara!

Eles/as a abraçam.

Episódio 16

Data: 22 de novembro de 2014 - Duração: 04min02s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Cada matéria tem uma finalidade, assim como a Matemática, a Física não é lá muito fácil pra alguns não, mas também tá em todo o lugar, você reparou? Na ação e reação, nos corpos que não podem ocupar o mesmo espaço, no movimento do nosso planeta, no sol que nos ilumina, no eclipse. A gente vai conhecer agora um professor de Física que mexe com a cabeça dos alunos, e é por isso que ele é o cara.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com um fundo musical suave. Em seguida, aparece o professor caminhando num corredor, carregando uma mochila nas costas e segurando um cesto contendo alguns materiais.

A cena seguinte mostra o professor em uma sala que parece ser um laboratório de Física, nela ele diz:

- É, meu nome é André Tato, eu sou professor de Física. Nesse momento a gente já tá no Colégio Pedro II, unidade Realengo.

Na cena seguinte, o professor aparece numa sala com paredes em fundo preto e quadro branco, sobre uma mesa há um retroprojetor. Os/as estudantes estão sentados/as observando o professor que diz:

- Estamos aqui na aula de hoje para estudar fases da lua e eclipse, dando continuidade a aula passada que foi a nossa aula acerca de sombras, sombras formadas a partir de fontes pontuais, sombras formadas a partir de fontes extensas.

A próxima cena mostra o professor na sala que parece ser um laboratório de Física, nela, ele diz:

- A Física surgiu na minha vida na escola como surge na vida de qualquer um, é eu fui aluno do CEFET me adaptei muito bem a Física da forma como ela era feita, é aquela Física tradicional: substituição e fórmulas, mas eu também sempre fui bom em Matemática, então isso não era um problema.

Na sequencia a sala volta a ser focalizada, nela, o professor continua:

- Pra gente dar continuidade, alguém pode apagar a luz aí pra mim, por favor?

A luz é apagada. Ele agradece e segue a aula:

- Aí eu vou perguntar pra vocês: se eu sei que o sol está aqui para a minha esquerda, caso eu amplie essa imagem da lua, qual deve ser a parte clara e qual deve ser a parte escura?

Os/as estudantes respondem:

- esquerda clara, direita escura.

Ele continua:

- A esquerda vai estar clara, a direita vai estar escura.

O professor continua a aula, mas somente a imagem aparece, sem som, ouve-se sua voz ao fundo dizendo:

- Então você tem recurso que você pode utilizar, por exemplo, um simulador computacional, você pode utilizar uma atividade em grupo aonde os alunos venham a desenvolver alguma coisa, você pode levar uma atividade demonstrativa onde você vai mostrar um fenômeno acontecendo.

A cena seguinte mostra o professor na sala de aula com os/as estudantes. Ele diz:

- Agora a gente vai partir pra um próximo passo, a gente viu demonstração com simulação computacional, a gente viu demonstração no quadro, agora nós vamos fazer uma interação direta com vocês, eu queria que, por favor, vocês ocupassem o lugar da terra porque tudo agora literalmente falando vai girar em torno de vocês. Vamos lá.

Os/as estudantes movimentam-se pela sala e posicionam-se em frente a uma luz.

O professor continua:

- Agora olhando pra cá, lá vem à lua (neste momento o professor segura uma bola) que fase é essa agora?

Os/as estudantes respondem:

- nova.

Ele diz:

- legal, tá completamente escura, a pergunta é: Danilo, você está vendo o sol?

O estudante responde:

- não.

O professor continua:

- Ou seja, o Danilo está numa região de?

Os/as estudantes respondem:

- sombra.

Ele continua:

- Sombra. O Danilo está vendo um eclipse acontecendo. Rágio e você?

O estudante responde:

- tô.

O professor continua:

- Tá vendo o sol inteiro?

O estudante diz:

- tô, não, tô parcialmente.

O professor questiona:

- Você tá vendo só um pedacinho do nosso sol ali, ou seja, o Rágio está numa região de eclipse?

Os/as estudantes respondem:

- parcial.

E ele conclui:

- parcial.

Na próxima cena, aparece uma estudante no corredor da escola. Ela diz:

- Ele usa a gente, normalmente um professor mostraria, há é isso que acontece no eclipse e ele foi e mostrou (enquanto fala, aparecem imagens do professor e dos/as estudantes realizando a atividade) pra gente realmente como a gente tivesse realmente no eclipse, acontecendo o eclipse e aí a gente, dá pra entender melhor porque tá acontecendo ou não, porque tem que ficar na eclíptica, porque tem que ficar no plano.

Na sequencia, aparece na biblioteca o vice-diretor da escola, dizendo:

- O trabalho dele hoje vai além da instrução, tá certo, se ele tem a preocupação em abordar os conteúdos de Física, por outro lado, ele vai, vamos dizer assim, incentivando os alunos de modo que esses passem a entender tá, que

eles têm capacidade suficiente e condições para superar os limites deles.

Na cena seguinte, o professor aparece no laboratório de Física, dizendo:

- O aluno tem que vir pra escola com vontade de ir para a escola, não adianta o cara tá lá de corpo presente, se não vai ser o que a gente tá acostumado a ver por aí.

A próxima cena mostra uma estudante no corredor da escola. Ela diz:

- Ele me fez gostar de Física de um jeito diferente.

Novamente o professor é mostrado no laboratório de Física. Ele diz:

- Se essa garotada tem um futuro melhor, automaticamente, de cara eu também vivo num lugar melhor, é bom pra todo mundo, é bom pra eles, é bom pra mim.

Na próxima cena, aparece um estudante no corredor da escola. Ele diz:

- Professor Tato, tu é o cara!

Na sequência, outra estudante que já havia falado em cenas anteriores diz:

- O meu professor é o cara!

Outra estudante no corredor da escola que já havia falado anteriormente, diz:

- Um ótimo professor, o Tato é o cara!

Outro estudante também no corredor da escola, diz:

- Professor Tato, tu é o cara!

O episódio finaliza na sala de aula, com os/as estudantes abraçados/as ao professor.

Eles/as dizem:

- Professor Tato é o cara!

Todos/as o rodeiam abraçando-o e gritam:

- Êêêê

Episódio 18

Data: 06 de dezembro de 2014 - Duração: 04min08s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Olha, sabe outro exemplo que a gente tem que dá pros nossos pequenos: a leitura, se a gente não ler, eles não vão se interessar pelos livros né? E um dos livros que fazem parte de muitas infâncias é o Menino Maluquinho, você conhece? Uma professora de Brumadinho em Minas Gerais resolveu contar essa história e ainda criar muitas outras com seus alunos. Ela chegou a plantar um pé, acredite de panelas. Que ideia maluquina né? E você sabe onde ela fez isso? Em Inhotim um dos maiores Museus a céu aberto da América Latina, é lindo, os alunos lógico, amaram né.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com um fundo musical alegre e a imagem da frente de um prédio com paredes pintadas nas cores azul e branca. Aparece a entrada da escola e acima do portão de entrada o nome: Escola Municipal Leon Penault. Esta escola fica localizada em Brumadinho, Minas Gerais.

A cena seguinte mostra a professora chegando à escola, carregando uma pasta na mão esquerda e uma bolsa no ombro direito, ambas na cor rosa. Ela começa então a apresentar-se:

- Meu nome é Cristiane Geralda de Souza Silva, sou formada em Pedagogia e dou aula para o quarto ano do ensino fundamental, eu dou aula de todas as matérias, exceto Inglês (enquanto fala, aparecem imagens da professora em primeiro plano apresentando-se, e ao fundo uma área verde, bem arborizada).

Na próxima cena, a professora aparece sorridente caminhando por um corredor nas cores azul e branca, onde há um desenho de uma paisagem bem grande na parede.

Na sequência aparece uma sala de aula com a porta fechada, o quadro é branco. A professora está em pé, ao lado de um cavalete de madeira, e os/as estudantes estão sentados/as dispostos em "U", em carteiras de ferro com tampa verde claro.

A professora diz:

- Boa tarde.

Os/as estudantes respondem:

- Boa tarde.

Naquele ambiente fora da sala de aula, bem arborizado, a professora aparece falando:

- São crianças de que variam as idades, sendo que eu tenho crianças de oito anos até quatorze anos de idade, tenho repetentes na minha turma (enquanto fala, aparecem imagens dos rostos dos/as estudantes e da professora em roda, numa ciranda embaixo de uma árvore, olhando para a câmera que parece estar posicionada no chão), são crianças peraltas, no entanto, que eu achei que o Menino Maluquinho se encaixaria perfeitamente com a minha turma, porque é uma turma que eles gostam de descumprir regras. O Inhotim é um Museu assim que Brumadinho ganhou né de presente (enquanto fala, aparecem imagens da professora caminhando de mãos dadas com uma estudante e um estudante que tem uma panela na cabeça, logo atrás o restante da turma os acompanha, vão aparecendo as obras do Museu, e a professora e os/as estudantes olhando-as. São obras ao ar livre, grandes árvores suspensas

aparecem) e nós tivemos a oportunidade de tá trazendo os alunos aqui, conhecendo as obras que ele abriu né, o leque, então eu preferi buscar o lado lúdico para que elas viessem a aprender conteúdos que eles queimaram etapas.

Na sequencia, aparece a professora em pé, segurando uma panelinha que parece ser de plástico, mas tem cor prateada. Os/as estudantes estão sentados/as no chão em formato de círculo e também seguram uma panelinha. No meio do círculo há uma árvore seca, com muitos galhos. A professora então diz:

- Pessoal, chegou o momento de nós montarmos a nossa árvore, a nossa obra de arte do Menino Maluquinho.

Enquanto os/as estudantes vão colocando as panelinhas na árvore, a professora continua:

- Então nós ressignificamos o objeto que é a panela na cabeça do Maluquinho, juntamente com a árvore suspensa de Penone, então aí o Maluquinho fez uma maluquice de inventar árvore de painéis.

Após colocarem as panelinhas na árvore, os/as estudantes aparecem sentados/as no chão novamente e a professora em pé diz:

- Então pessoal, então nós finalizamos a nossa árvore, a árvore de pé de painéis. Todos batem palmas.

A próxima cena mostra a diretora da escola, numa sala que parece ser sua sala de trabalho. Ela diz:

- As aulas da professora Cristiane são sempre inovadoras, ela sempre busca o diferente pros meninos e foi muito bacana esse projeto, porque os meninos adoraram trabalhar as coisas diferenciadas.

Na cena seguinte, aparece a professora na sala de aula segurando um bloco de papéis. Ela diz aos/às estudantes:

- Nós agora vamos passar para o papel em uma frase o que significou o Maluquinho no Inhotim para vocês, pode fazer uma rima.

Um dos estudantes diz:

- Vou fazer uma rima.

Ela continua:

- isso, uma coisa bem criativa, eu quero ouvir de vocês, o que tá dentro da cabecinha de vocês.

A cena seguinte mostra uma professora em frente aquele desenho da paisagem no corredor. Ela diz:

- Ela é um amor, então assim, tudo o que a gente propõe aqui é, pro desenvolvimento dos alunos, é pro lado pedagógico mesmo da escola, pro desenvolvimento das crianças, ela aceita e ela desenvolve na sala de aula muito bem.

De volta ao Museu, a cena agora mostra galhos da árvore com as panelinhas colocadas pelos/as estudantes. Surge num primeiro plano a imagem de uma estudante e ao fundo, a área verde arborizada. A estudante diz:

- Cristiane é a professora que ensinou a sonhar, com a história do Maluquinho criamos asas pra voar.

A seguir a cena mostra outra estudante no mesmo ambiente falando:

- Essa história divertida chamou-nos atenção, estimulados pelo Ziraldo confeccionamos livro, brinquedo e avião.

Na sequência, outra estudante aparece dizendo:

- Visitamos o Museu, passeamos pelo jardim, vimos o menino maluquinho desbravando o Inhotim.

Na sequência, outro estudante diz:

- No dia seguinte a professora diz: parem e pensem, de qual obra vocês mais gostaram, ah foi da árvore suspensa.

E por fim, outra estudante diz:

- Então nossa turma sempre muito animada criou a árvore suspensa com panelinhas dependuradas.

Na cena seguinte, aparece no mesmo ambiente a professora falando:

- Eu gosto de sentar a minha turma não em fileiras, mas em círculo (enquanto fala, aparecem imagens da turma disposta desta forma em sala de aula) para que todos possam se ver, ver a professora e fazer aquela leitura gradativa, aquela leitura individual (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes lendo livros) ou a leitura oral em grupo, eu gosto de ler para eles porque se eles veem que a professora gosta de ler, que a professora leia para eles, eles vão ter o prazer de ler para a professora também.

Na próxima cena, a professora e os/as estudantes aparecem sentados/as no chão do Museu, sorrindo.

A cena seguinte mostra aquela professora que já havia falado, sorrindo, fazendo um 'certinho' com o polegar direito, ela diz:

- Cristiane você é o cara!

A próxima cena mostra a diretora da escola, dizendo:

- Você fez a diferença em nossa escola. Você é o cara.

Na cena seguinte, aparece um estudante no parque, dizendo:

- Professora Cristiane você é o cara.

Na sequência, no mesmo local, uma estudante diz:

- A minha professora é o cara.

A cena seguinte mostra uma estudante na sala de aula, falando:

- A minha professora Cristiane, eu te amo muito, você é o cara.

O episódio finaliza com a imagem da professora sentada no chão do Museu, rodeada por estudantes sentados/as e em pé.

Os/as estudantes gritam:

- A professora Cristiane é o cara!

Todos/as se jogam no chão sorrindo e abraçando-a.

Episódio 20

Data: 20 de dezembro de 2014 - Duração: 04min57s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Olha pra economizar tem que fazer umas continhas né? Não tem jeito a Matemática tá na nossa vida, goste ou não. Mas tem uma professora que tá ajudando a desenvolver esse gosto. Sim, crianças que não lidavam bem com números, agora estão se divertindo nas aulas. E olha não é pra menos não, a professora Rosenilde criou um monte de jogos e atividades pra aprender brincando.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música alegre e a imagem de um prédio (na legenda aparece: Esc. Est. Cel. Manoel Soares do Couto, Belo Horizonte).

A cena seguinte mostra a professora carregando uma bolsa, uma pasta e um estojo. Sorridente ela caminha por um corredor da escola.

Na sequencia a cena mostra a professora descendo por uma escada, enquanto ouve-se sua voz falando:

- Eu resolvi ser professora com a iniciativa das minhas irmãs.

Na cena seguinte, a professora aparece na biblioteca, dizendo:

- Há uns quatro, cinco anos atrás, logo que eu formei em Ciências Contábeis (enquanto fala, aparecem imagens dela na sala de aula conversando com os/as estudantes), eu já gostava da matéria e percebi pela Secretaria de Educação que eu poderia lecionar Matemática.

A seguir, surge num outro cenário a Supervisora pedagógica da escola, falando:

- Eu vim trabalhar como Supervisora pedagógica, percebi o diferencial do trabalho dela, na postura, na afetividade, no carinho e aquilo me sensibilizou bastante.

Na próxima cena, aparece num ambiente que parece ser o pátio da escola, uma estudante dizendo:

- O que eu mais gosto na aula da Rosenilde, ela consegue explicar pra gente mesmo a matéria sendo difícil (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes prestando atenção na aula), ela consegue fazer a gente entender. A aula dela não é aquela cansativa. Ela consegue usar (enquanto fala, aparecem imagens dos jogos realizados em aula) a criatividade dela, a imaginação dela para desempenhar com a gente vários trabalhos, jogos.

Na cena seguinte, a professora aparece na biblioteca, dizendo:

- Diante disso eu vou trabalhando o conteúdo que tem que ser trabalhado com eles e vou envolvendo os jogos, então pra eles isso é um desafio, eles começam a entender a Matemática na vida real deles, por que é que eu preciso da Matemática.

A próxima cena mostra a professora chegando à sala de aula. A sala possui boa claridade e janelas em toda extensão de uma das paredes laterais. O quadro é branco. Os/as estudantes estão sentados/as nas carteiras que são de ferro e madeira. A professora sorridente, em frente aos/às estudantes, diz:

- Boa tarde.

Os/as estudantes respondem:

- Boa tarde.

Ela continua:

- Tudo bem?

Eles/as respondem:

- tudo.

Ela segue:

- Trabalho pronto pra apresentar?

Eles/as respondem:

- sim.

Ela continua:

- Então nós vamos começar apresentando.

A próxima cena mostra uma estudante no pátio da escola, dizendo:

- O nosso jogo é Matemática em ação e assim, é muito fácil (enquanto fala, aparecem imagens da professora e duas estudantes. A professora e uma delas seguram uma cartolina rosa com o desenho do Jogo da Matemática, enquanto a outra explica o funcionamento), você joga os dados e aí quem tirar o número maior começa.

Ainda no pátio da escola, surge outra estudante que já havia falado, agora dizendo:

- Aí durante o jogo, durante a trilha vai ter algumas questões que a gente tem que resolver em determinado tempo pra gente ganhar o jogo.

Na próxima cena, a professora aparece na sala de aula ao lado das duas estudantes que estão apresentando o jogo aos colegas. Uma dessas estudantes diz:

- Por exemplo, ela deu setenta, aí você pega o dinheiro e põe aqui em cima, se a conta der positivo você vai pegar uma cartinha de mais e põe junto com o dinheiro, mas se ela der negativo você vai pegar o sinal de menos e põe em cima.

Na sequência, a professora então diz:

- Ah, legal. Então significa que pelo resultado quando o sinal é positivo é lucro, né? O que é que eu falei com vocês, que o positivo é o quê?

Os/as estudantes respondem:

- lucro.

A professora continua:

- lucro, e o negativo você está?

Eles/as respondem:

- devendo.

Ela continua:

- tá devendo, significa?

Eles/as respondem:

- prejuízo.

Ela continua:

- prejuízo, muito bem.

Na cena seguinte, a professora aparece na biblioteca dizendo:

- Primeiro lugar: passa tranquilidade (enquanto fala, aparecem imagens dela na sala de aula conversando com os/as estudantes, que estão prestando atenção) que você tá ensinando, se ele tiver dificuldade, você já ensina de uma maneira diferente (enquanto fala, aparecem imagens dela nas carteiras dos/as estudantes, acompanhando-os/as na atividade com os jogos). Ainda tem dúvida aprendeu, mas ainda ficou uma interrogação, então o que é que a gente usa, vamos embutir os jogos aí agora (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes com os jogos), e quanto mais eles criam, mais eles memorizam.

A seguir o cenário é aquele mesmo onde havia aparecido a Supervisora pedagógica. Dessa vez, aparece o diretor da escola dizendo:

- Comparando em relação ao ano anterior, a nota deles do primeiro bimestre tão bem superior em relação ao do ano passado, então na verdade esse trabalho ele tem trazido ponto positivo para os alunos.

Na próxima cena aparece um estudante no pátio da escola. Ele diz:

- Eu não gostava muito de Matemática não, aí foi a partir do quinto ano que eu comecei a gostar por causa da professora Rosenilde.

Na cena seguinte, a professora aparece na biblioteca dizendo:

- A minha missão como educadora (enquanto fala, aparecem imagens dela conversando com os/as estudantes em sala de aula) é tirar, é sanar as dúvidas do aluno e colocar como que esse aluno seja um cidadão no futuro que questiona, que debate, que ele brigue pelo que ele quer, porque se ele não souber debater um assunto pra ele poder discutir, ele jamais vai ser um cidadão.

A próxima cena mostra a Supervisora pedagógica da escola. Ela diz:

- Ela é o cara porque ela tem o dom (enquanto fala, aparecem imagens da professora conversando com os/as estudantes na sala de aula) de ser professor, ela tem o dom de ser um mestre, ela realmente consegue chegar até o aluno (enquanto fala, aparecem imagens da professora acompanhando a atividade dos jogos com os/as estudantes), ela não mantém aquela distância: eu sou o professor, você é o aluno. Nós estamos aprendendo, então é isso que sensibiliza a gente.

Na sequencia, aparece no pátio da escola, um estudante que já havia falado anteriormente. Ele diz:

- A minha professora é o cara.

Ainda como cenário o pátio da escola, aparece uma estudante que já havia falado outras vezes. Ela diz:

- A minha professora é o cara.

Na próxima cena, o diretor da escola aparece dizendo:

- Rosenilde você é o cara na nossa escola.

O episódio encerra com a imagem da professora na sala de aula, sentada, rodeada por estudantes sentados/as e em pé. Na frente deles/as algumas carteiras com as cartolinas dos jogos em cima.

Os/as estudantes gritam:

- A professora Rosenilde é o cara, êêê.

Todos/as batem palmas sorrindo.

Episódio 21

Data: 27 de dezembro de 2014 - Duração: 04min22s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- [...] ela me faz lembrar outro profissional também muito generoso: o professor. O professor Gustavo, por exemplo, que dá aulas de Inglês no Rio de Janeiro, ele procura novas maneiras de passar adiante aquilo que sabe. Ele montou um grande jogo de tabuleiro, onde as peças são os alunos que só avançam quando aprendem o idioma. O professor Gustavo é ou não é o cara?

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música suave de fundo e a imagem de um prédio na cor verde. Acima do portão de entrada está escrito C. E. MACHADO DE ASSIS. O colégio fica localizado no Rio de Janeiro. Aparecem estudantes conversando no interior no colégio.

A seguir a cena mostra o professor chegando ao colégio, segurando uma mochila na mão direita.

Na sequência, aparecem mais imagens de estudantes conversando no interior no colégio e dos pés do professor subindo os degraus da escada do colégio. Começa-se a ouvir sua voz falando:

- Eu resolvi ser professor de Inglês por influência familiar (enquanto fala, aparecem imagens dele abrindo o portão, entrando no colégio e fechando o portão, também de dois estudantes ouvindo música e conversando e do professor caminhando em um corredor, carregando uma pasta vermelha na mão direita) e grande admiração por professores que eu tive no colégio, apesar de uma grande rejeição que eu tive quando decidi ser professor (enquanto fala, aparecem imagens do professor na biblioteca). As pessoas diziam: ai ser professor não. Mas fui muito incentivado pelos meus pais.

Na cena seguinte, aparece a diretora do colégio, dizendo:

- A prática pedagógica muitas vezes né, ela é seguida de livros, sala de aula, o modo tradicional (enquanto fala, aparecem imagens do professor e dos/as estudantes fazendo uma atividade fora da sala de aula). O professor Gustavo ele faz de outra forma, então ele usa a ludicidade na sua aula, e que despertam a motivação no aluno e as aulas dele são muito atrativas.

Na próxima cena, surge uma estudante num ambiente que parece ser o pátio do colégio, dizendo:

- Eu gosto da matéria, ao mesmo tempo é uma matéria complicada de aprender, mas a forma do professor Gustavo explicar, a matéria se torna mais fácil.

A seguir num ambiente dentro do colégio, aparece uma monitora voluntária dizendo:

- A gente já pôde observar que as notas deles aumentam bastante quando tem essas dinâmicas.

A biblioteca do colégio volta a ser focalizada, nela, o professor aparece dizendo:

- As atividades são diversas, a gente tem um bingo cultural (enquanto fala, aparecem imagens dele e dos/as estudantes fazendo a atividade) onde eles fazem pesquisas sobre as questões culturais dos países falantes da Língua Inglesa. Pra trabalhar a questão fonética a gente tem o circuito que é a grande atividade que eles gostam, porque a gente sai do espaço comum que é a sala de aula. Eu pensei num jogo de tabuleiro, mas achei que jogos de tabuleiros comuns seria muito monótono, então, por que não transformar esse jogo de tabuleiro onde os meus alunos seriam as peças.

A cena seguinte mostra um estudante num ambiente externo a sala de aula. Ele diz:

- É dividido em três grupos, no roxo, no rosa e no verde (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes fazendo a atividade), aí o aluno joga o dado, se cair o número quatro você tem que avançar quatro passos, se cair o número três tem que avançar três passos e assim sucessivamente.

Na próxima cena, aparece o professor e os/as estudantes realizando a atividade do jogo. O professor diz:

- Acertou, anda uma casa.

Na sequência, aparece um estudante explicando:

- Você vai ter responder algo de Inglês, então tem que tá com a língua bem afiada de Inglês.

A seguir a cena mostra novamente o professor e os/as estudantes realizando a atividade. Aparece uma estudante jogando o dado e caminhando o número de casas que saiu no dado. No chão estão folhas com os números, a estudante chega até a folha que tem um sinal de interrogação.

O professor diz:

- four, one, two, three, four question? Qual é a sua nationality? Responde em Inglês.

A estudante responde:

- brazilian.

O professor continua:

- brazilian god Duda.

Na cena seguinte, o professor aparece na biblioteca dizendo:

- As maiores dificuldades deles ainda são as pronúncias.

A próxima cena mostra a atividade do jogo sendo realizada. O professor pergunta a um dos estudantes:

- Qual é a sua occupation em Inglês?

O estudante responde:

- eu não sei.

O professor diz:

- não sabe?

A cena seguinte focaliza novamente a biblioteca, lá o professor diz:

- Eles não querem se expor, então a gente fica um grande tempo repetindo em grupo. O grupo todo repete junto e depois aos poucos quando eles vão se sentindo seguros, eles vão repetindo individualmente.

Na sequência, a atividade do jogo volta a ser focalizada. O professor pergunta aos/às estudantes:

- O que que é occupations?

Os/as estudantes respondem:

- student.

O professor continua:

- student. Go back one space Jonata.

A cena agora mostra um dos estudantes que já havia falado, dessa vez ele diz:

- Ele é muito divertido e pega no pé também pra gente aprender.

Na próxima cena, aparece a atividade do jogo, nela, o professor pergunta a um dos estudantes:

- Vai lá Izac, o que que é full name?

O estudante responde:

- nome completo.

O professor continua:

- Isso aí Izac. Go a have one space.

Uma estudante que havia falado em cenas anteriores, aparece no pátio do colégio, dizendo:

- É muito bom o jogo, conforme a gente erra a gente aprende também.

Na sequência, aparece uma estudante no interior do colégio, falando:

- Ganhar não tem importância, eu prefiro mesmo é aprender o Inglês.

Na cena seguinte, aparece a monitora do colégio, dizendo:

- Ele é um professor que faz tudo com o coração, com amor.

A seguir um dos estudantes que já havia falado anteriormente, diz:

- Respeito, carinho.

Na sequência, uma das estudantes que também já havia falado anteriormente, aparece dizendo:

- Ele é brincalhão.

A seguir, a monitora do colégio aparece novamente. Dessa vez, ela diz:

- E ele é um professor que tá ali pra fazer a mudança.

Na sequência, um dos estudantes que já havia falado em outras cenas, continua:

- A gente fica rezando para chegar as aula dele na semana, muito boa.

A seguir aparece no pátio do colégio, uma estudante que já havia falado em cenas anteriores. Dessa vez, ela diz:

- O meu professor Gustavo é o cara.

Outro estudante também reforça:

- Professor Gustavo você é o cara.

O episódio termina com a imagem do professor junto com os/as estudantes realizando a atividade.

Ele entrega a um dos estudantes um pacotinho dizendo:

- Parabéns Jonata.

Enquanto vai entregando os pacotinhos aos/às outros/as estudantes, ele diz:

- Eu acredito nas relações afetivas e esses alunos buscam ainda na figura do professor a afetividade.

Eles/as sorriem e batem palmas.

Ouve-se a voz de um dos estudantes:

- valeu, valeu.

Episódio 22

Data: 31 de janeiro de 2015 - Duração: 03min20s

Na chamada do quadro a apresentadora Mariana Ferrão diz:

- As aulas voltaram e o nosso quadro o Meu Professor é o cara, também voltou. Hoje a gente vai conhecer a professora Jane que incentiva os alunos a estudar Inglês usando exemplos que mexem com a vida de todo mundo. O resultado dessa lição à gente confere agora.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música alegre de fundo, aparece a imagem de um prédio de dois andares, cuja cor predominante é a vermelha. Em seguida, aparece a professora caminhando por uma calçada, com uma bolsa em cada ombro. Ouve-se sua voz apresentando-se:

- Meu nome é Jane Alves Garcia, eu leciono (enquanto fala, aparecem imagens dela na biblioteca da escola) Língua Estrangeira Moderna Inglesa, estamos na Escola Estadual Guimarães Rosa (enquanto fala, aparecem imagens dela andando pela escola). Os professores de Língua Inglesa numa sala de aula, nós temos uma resistência muito grande do aluno (enquanto fala, aparecem imagens dela conversando com os/as estudantes na sala de aula). Pra vencer essa resistência tem que fazer ele gostar, e eu tento levar pra sala de aula aulas diversificadas, dinâmicas, eu dou paródia pra eles fazerem, pegar uma música, fazer uma paródia com um tema da aula.

A cena seguinte mostra uma estudante, em frente próxima a uma parede de tijolos à vista, ela diz:

- Eu quero saber a tradução da música, saber como é que ela é de verdade, pra eu saber como é que é pra eu não ficar cantando uma coisa que eu não sei.

Na sequencia, neste mesmo ambiente com parede de tijolos à vista ao fundo, aparece um estudante dizendo:

- Ela faz aulas musicais que dá pra entender bastante (enquanto fala, aparecem imagens da professora segurando páginas de um livro com a mão esquerda e escrevendo em algumas folhas com a mão direita). O inglês tá em tudo, muitos filmes, muitas músicas, é primordial pra gente isso aqui né.

Na cena seguinte, aparece a sala de aula, nela, uma estudante escreve em um caderno e a professora conversa com um grupo de estudantes que estão sentados/as em cadeiras universitárias com braço frontal com apoio. Ao fundo pode-se ver que o quadro é verde, de madeira.

Na próxima cena, a professora aparece na biblioteca do colégio, dizendo:

- Pegamos o gancho né, da Copa do Mundo, já todo mundo pensando o que ia fazer né, quando chegasse o momento da Copa (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes e da professora conversando na sala de aula, de um mapa e de celulares com imagens sobre a copa). A minha ideia foi o Guia Turístico. O trabalho do guia turístico em si é voltado todo pras doze cidades sedes: Rio de Janeiro, Recife, Cuiabá, Porto Alegre.

A cena seguinte mostra a professora em sala de aula, aproximando-se de uma das estudantes, perguntando-lhe:

- You now, can explain me. Pode me explicar, por favor?

A estudante responde:

- A gente trouxe informações sobre a cidade de Fortaleza, tem também informações sobre a praia e sobre a Arena Castelão.

A professora diz:

- Great, excellent, excellent.

A professora continua:

- Agora só para descontrair preciso de dois alunos, é o Cadu e a Clarinha para virem aqui na frente fazer uma dinâmica (enquanto fala, os dois estudantes vão até ela e se posicionam ao seu lado). Cadu é o turista tá, Clarinha estudante. Ela vai encontrar com o turista, ele vai estar meio perdido e ela vai tentar ajudá-lo, ok? Então vamos lá.

Os estudantes começam a dinâmica, eles se esbarram e ela diz:

- Olá, precisa de ajuda?

O estudante responde em Inglês (na legenda do episódio já aparecem as frases traduzidas para o Português):

- Desculpe, eu não falo Português.

Ela continua:

- Sem problemas, eu falo Inglês. Posso te ajudar?

Ele diz:

- Eu tenho um mapa de Cuiabá, mas não consigo entendê-lo.

Ela continua:

- Qual é o seu nome?

Ele responde:

- Meu nome é Wendell Kadú. E você?

Eles se cumprimentam com um aperto de mãos.

Ela responde:

- Eu sou a Clara. Prazer em te conhecer.

A professora diz:

- excellent, excellent.

Todos/as batem palmas.

A próxima cena, mostra na biblioteca a professora dizendo:

- Quando tem interesse a aula flui, eles mesmos falam: poxa professora a aula hoje foi tão legal, aí eu falo: mas porque que foi legal? Há, porque eu prestei atenção, porque eu participei. Tá vendo como não depende de mim depende só de vocês.

A estudante que participou da dinâmica surge num ambiente fora da sala de aula, onde aparece somente uma parede ao fundo, falando:

- Se eu estou em qualquer outro país, se eu aprofundar, procurar uma pessoa, ela vai falar Inglês e ali eu vou poder tirar dúvidas, conhecer melhor.

Uma sequencia de cenas mostram a professora escrevendo numa folha, estudantes na sala de aula e ela conversando com eles/as.

Na cena seguinte, uma estudante que já havia falado anteriormente, aparece em frente à parede de tijolos à vista. Dessa vez, ela diz:

- Professora Jane você é o cara!

Na sequencia, outro estudante que se encontra no mesmo cenário, e que também já havia falado em outras cenas, diz:

- Professora Jane tu é o cara!

A próxima cena mostra uma estudante dizendo:

- Jane você é o cara!

O episódio finaliza com a imagem da professora na sala de aula, abraçada a cinco dos/as estudantes.

Eles/as dizem:

- A minha professora é o cara!

Todos/as a abraçam.

Episódio 23

Data: 07 de fevereiro de 2015 - Duração: 03min52s

Na chamada do quadro a apresentadora Mariana Ferrão diz:

- Você por acaso já jogou ludo, você joga dama ainda? É demais né, a gente perceber como a Matemática tá em todo lugar, da mais simples das diversões até as mais sofisticadas tecnologias. Quem sabe muito bem disso é a professora Cleusa lá de Belo Horizonte, ela ensina a ciência dos números por meio da robótica e claro, faz o maior sucesso.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio começa com uma música de fundo bem alegre. Na sequencia, aparece um pátio bem arborizado de uma escola. Diferente do que a apresentadora Mariana Ferrão havia dito na chamada do quadro, a escola fica localizada em Porto Alegre e não em Belo Horizonte.

A cena seguinte mostra a professora caminhando no pátio, carregando uma bolsa. Ela começa a apresentar-se enquanto continua caminhando, descendo uma escada até que para no pátio e diz:

- Meu nome é Cleusa Lara Campelo, e trabalho na área de Matemática. A minha história começa com meu pai que foi um grande incentivador, ele era leitor, um grande leitor, ele contava muitas histórias (enquanto fala, aparecem imagens dela escrevendo num caderno) e isso me levou a um desejo muito grande de ensinar.

Na próxima cena, aparecem num laboratório de informática, a professora e os/as estudantes. Cada estudante encontra-se ao lado de um computador. A professora está posicionada numa mesa retangular no centro da sala.

Ela diz:

- Galera, hoje a gente vai fazer o seguinte desafio: construir um robô que arremesse a gol, o que que a gente já viu: estimativa de distância, eu preciso fazer estimativa de tempo, usar dois motores, por que dois motores? Porque um vai controlar a roda e outro vai controlar a garra, certo? Então nós vamos ter que trabalhar bem esses conceitos. E qual é o desafio? O desafio é também vocês testarem a programação, usarem a programação pra chutar a bolinha de qualquer lugar e de qualquer canto. Então a gente precisa também trabalhar com a ideia dos ângulos.

Na cena seguinte, aparece na biblioteca a diretora da escola, dizendo:

- É uma professora de Matemática com um enorme conhecimento, faz doutorado na UFRGS na nossa Universidade Federal, e vem com uma proposta de aproximar a Matemática, há, utilizando ferramentas que são da tecnologia.

A seguir a professora aparece no pátio da escola, dizendo:

- A gente queria trazer outra forma de pensar e a robótica ela veio ao encontro do que a gente tava buscando, conceitos geométricos né, importantes, distribuição de tempos, eles tem estimativa de distância, porque tudo isso a gente usa quando a gente trabalha com a robótica.

Na próxima cena, aparece a diretora da escola na biblioteca dizendo:

- Ampliamos a carga horária desse projeto e tá fazendo muito sucesso, os alunos adoram né.

A seguir no pátio da escola, aparece uma estudante dizendo:

- Tem um monte gente e até os pequenos gostam, veem a gente fazendo eles ficam interessados, mas eles não podem fazer né, daí eles ficam: ah eu tô louco pra chegar na [...] série pra mim poder fazer, que não sei o quê, é muito

interessante o que eles ficam dizendo.

A sala de informática volta a ser focalizada, nela, a professora e os/as estudantes estão em volta na mesa com os robôs.

A professora diz:

- Vamos começar a testar.

Um estudante com o seu robô lança uma bolinha até uma trave, fazendo o gol. A professora feliz, diz:

- Olha ó viu ó, a gente tem que pensar, vocês tem que estimar a distância gente, se uma coisa tá girando né, eu tenho que aproximar.

A seguir uma estudante que já havia falado em cenas anteriores, diz:

- O que eu nunca vou esquecer é que quando eu cheguei aqui, ela me incentivou muito de eu fazer as coisas, porque tipo, eu era interessada, mas não tanto, ela fez eu me interessar mais pelos estudos dela no caso, a robótica fez eu há vai lá e monta esse aqui tenta montar, faz que tu vai conseguir.

Na sequencia, a professora e os/as estudantes aparecem na sala testando os robôs. Ela diz:

- Conseguiram aí gente?

Os/as estudantes gritam:

- Gol, gol, goool, batem palmas e dois desses estudantes cumprimentam-se com um aperto de mão.

E outro no fundo grita:

- E é do Brasil!

Na próxima cena, a diretora da escola aparece na biblioteca, dizendo:

- Se vê a maneira com que ela lida com o aluno, se vê a facilidade dessa interlocução e isso dá uma diferença enorme na qualidade desse trabalho.

A cena seguinte mostra a professora no pátio da escola, dizendo:

- Eu sei que eu faço o melhor que eu posso pelos meus alunos, (enquanto fala, aparecem imagens dela conversando com os/as estudantes no pátio) eles que me motivam a tá aqui, não tem outra motivação.

Na sequencia, no pátio da escola aparece uma estudante que já havia falado anteriormente. Dessa vez, ela diz sorridente:

- Ela é muito especial pra gente no colégio e ela é o cara.

A seguir a diretora da escola que aparece na biblioteca, sorrindo diz:

- Você é o cara professora Cleusa, por isso tudo você é o cara.

O episódio finaliza com a imagem da escadaria da escola onde a professora está sentada em meio aos/as estudantes.

Eles/as dizem em voz alta:

- A professora Cleusa é o cara!

Eles/as levantam os braços, felizes fazendo uma algazarra.

No fundo é possível ouvir a voz da professora dando uma bela gargalhada.

Episódio 26

Data: 07 de março de 2015 - Duração: 04min29s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Tem tanta coisa pra gente descobrir, aprender pelo mundo afora não é não? Novos países, novas culturas, novas paisagens. A escola nos ensina tudo isso, lembra em qual disciplina? Nas aulas de Geografia, você gostava? Eu adorava. Bom, tem gente que acha que é uma decoreba só, né, que se resume aí a conhecer as capitais do mundo ou memorizar os afluentes do lado esquerdo do rio Amazonas. Mas a professora Rute deu um chega prá lá nessa mesmice e resolveu ensinar de uma maneira muito diferente. Pra driblar as dificuldades dos alunos com a matéria, ela trouxe jogos pra sala de aula. Vamos ver como ela faz isso?

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com um fundo musical alegre, aparece um muro branco onde está escrito em cor preta: E. M. BRICE FRANCISCO CORDEIRO. A escola fica localizada em Goiânia.

Em seguida aparecem imagens de estudantes numa área que parece ser o pátio da escola, jogando bola, pulando corda.

Na cena seguinte, aparece a professora sorrindo caminhando ao lado do muro da escola, ela entra pelo portão da escola, segurando uma bolsa na mão esquerda e outros materiais na mão direita. A escola tem as paredes pintadas nas cores branca e verde. Aparece a imagem de quatro estudantes olhando para um celular e na sequência, surge a imagem da professora caminhando por um corredor.

Na sequência, a professora aparece parada num corredor da escola dizendo:

- Meu nome é Rute Athayde Almeida Jardim, eu sou professora de Geografia (enquanto fala, aparecem imagens dela sentada, escrevendo em uma folha, em um ambiente onde aparecem livros, um globo, e outros materiais ligados a Geografia), eu sempre gostei de estudar sobre o planeta, as relações sociais com o ambiente, então desde os treze anos eu sabia que eu ia fazer esse curso.

A cena seguinte mostra a diretora da escola no pátio dizendo:

- Professora Rute ela se preocupa com a motivação das crianças, pra que as aulas (enquanto fala, aparecem imagens da professora realizando uma atividade com um estudante no quadro branco e mostrando uma bola em que desenhou as orientações, os trópicos e a linha do equador) sejam prazerosas e de fato a criança perceba que o que ela está vendo nas aulas com a professora, são aplicáveis no seu cotidiano.

Na próxima cena, aparece um estudante na sala de aula, falando:

- Era difícil entender todas aquelas coisas, todos aqueles meridianos, paralelos, era muito difícil (enquanto fala, aparecem imagens da professora fazendo desenhos no quadro e explicando aos/às estudantes), só que aí quando chegou a Rute, ela explicou de uma forma muito simples de se fazer, e a gente aprendeu mais rápido. Coisas que eu tinha dúvida, agora não tenho mais.

Ainda no cenário da sala de aula agora aparece a professora. É interessante destacar que nesta cena, o quadro branco está limpo, sem nada escrito. As carteiras são de madeira, modelo mais tradicional.

Ela diz aos/às estudantes:

- Bom dia.

Os/às estudantes respondem:

- Bom dia.

A professora continua:

- Bom, na nossa aula de Geografia, hoje nós vamos fazer um jogo é, chamado Batalha naval, pra colocar em prática sobre os paralelos e os meridianos.

Na cena seguinte, aparece uma estudante na sala de aula, sentada em sua carteira, ela diz:

- Antes assim, eu não gostava muito né, mas agora que eu conheci a professora Rute e as matérias do jeito que ela ensina pra gente, um modo diferente e ainda com jogos é melhor.

Na próxima cena, a diretora da escola aparece no pátio da escola dizendo:

- Professora Rute colabora muito porque ela de fato utiliza os espaços disponíveis na escola como laboratório de informática (enquanto fala, aparecem imagens das mãos de uma estudante fazendo o jogo batalha naval e da professora com a bola explicando o conteúdo), como jogos, então ela busca metodologias diferenciadas pra que as suas aulas sejam motivadoras.

A sala de aula volta a ser focalizada, nela, a professora aparece explicando aos/às estudantes que estão sentados/as em duplas, o funcionamento do jogo:

- Do lado esquerdo você vai marcar o que ela disser, e do lado direito o que você for falando pra ela, você vai marcando. Se você errou, não afundou nenhum barco dela você marca um x, agora se acertou é bolinha, você tem que falar: acertou. Quando terminou de acertar o barco, você vai dizer: afundou.

Na cena seguinte aparecem as estudantes que ouviram as explicações, fazendo o jogo, uma diz:

- três b.

E a outra responde:

- errei.

Esta diz:

- deixa eu ver, quatro i.

A outra responde:

- errou.

Na sequencia vão aparecendo imagens dos/as estudantes fazendo o jogo batalha naval.

A cena seguinte mostra a professora novamente num corredor da escola. Ela diz:

- Eu gosto de inserir o lúdico, porque a avaliação não precisa ser chata (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes prestando atenção e o folhear de um livro), ela tem que ser desafiadora, então eu faço as aulas pra todos se divertirem, inclusive eu, porque por mais que você tente esperar as respostas eu gosto de ser surpreendida pelos alunos, então a gente chega a ótimos resultados.

Na cena seguinte, aparece a diretora da escola dizendo:

- É, eu acredito que a linguagem utilizada pela professora (enquanto fala, aparecem imagens da professora acompanhando a atividade do jogo na sala de aula), é um diferencial, porque ela se aproxima da linguagem do aluno, o seu jeito despojado de se colocar, então eles se veem próximos da professora e isso ajuda bastante.

A sala de aula é focalizada novamente, nela, um dos estudantes que já havia falado em cenas anteriores, dessa

vez diz:

- Rute você pensa em todos nós, isso é muito legal! E por isso, você é o cara!

Na sequência outra estudante também diz:

- Rute você é o cara.

A seguir outra estudante, que também já havia falado em cenas anteriores, diz:

- Professora Rute, nós te amamos. Você é o cara.

Na sequência, aparece novamente a diretora da escola, que dessa vez, diz:

- Rute você é o cara e nós temos muito prazer em ter você aqui na nossa escola.

O episódio finaliza com a imagem da professora rodeada pelos/as estudantes, embaixo de uma árvore no pátio da escola.

Os/as estudantes dizem:

- A professora Rute é o cara.

Gritando eles/as repetem:

- Rute, Rute, Rute.

Episódio 27

Data: 14 de março de 2015 - Duração: 04min00s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- E falando em cultura, você gosta de cinema? e fotografia? Como será que é feita uma máquina fotográfica?

Usando a curiosidade dos alunos um professor resolveu ensinar na aula de Artes os truques dos filmes e é por isso que ele, o professor Valmir é o cara.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia com uma música suave ao fundo, aparece a imagem de um prédio na cor bege. Em seguida aparece o professor caminhando na rua carregando uma mochila nas costas e segurando alguns materiais, ele atravessa uma faixa de segurança em frente ao prédio. Na fachada diz: Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim. O instituto fica localizado em Guaíba, Rio Grande do Sul.

A seguir o professor é mostrado numa sala que parece ser um auditório, sentado em uma das cadeiras ele diz:

- Eu sou Valmir Michelin, eu sou professor aqui da escola, do Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim, me chamaram pra dar aula aqui nesta escola de Filosofia, chegando aqui não tinha a disciplina de Filosofia, né (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes manuseando máquinas fotográficas). E aí me ofereceram Artes, né. E eu tinha o conhecimento da fotografia e do cinema e comecei a trabalhar na disciplina de Artes o tema fotografia e cinema.

Na sequencia, na sala que parece ser um auditório, o professor continua sua fala:

- Acho que a escola tem essa função também de educar o aluno não só ler e escrever, mas como é que se lê uma imagem, (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes numa sala com variados equipamentos fotográficos, eles/as seguram máquinas fotográficas, mexem em outros tipos de equipamentos) eu trabalho com todo o ensino médio, primeiro, segundo e terceiro, curso normal e técnico né, mas a questão da fotografia e do cinema eu trabalho mais no terceiro ano, né.

A cena seguinte mostra uma estudante numa sala, dizendo:

- A gente vai aprendendo com ele essa questão de fotografia e agente vai acompanhando a tecnologia, mas ele nunca esquece onde as coisas começaram então ele sempre nos apresenta um pouco do que ele já passou.

Na próxima cena, aparece uma estudante na biblioteca, dizendo:

- E ele não, trazia filme antigo, cinema mudo, essas coisas que a gente nunca nem sabia de onde que ele tirava tanto equipamento e misturava com equipamento novo (enquanto fala, aparecem imagens do professor junto com os/as estudantes na sala manuseando os equipamentos) e produção de vídeo e fotografia, e essas misturas todas que faziam o aluno ficar em sala de aula.

A sala de vídeo e fotografia é focalizada, nela, aparecem os/as estudantes sentados em forma de 'U' e o professor em pé diante deles, dizendo:

- Bom dia!

Os/as estudantes respondem:

- Bom dia.

O professor segue:

- Como é que a gente constrói, transforma uma lata em uma máquina fotográfica, certo? Primeiro é preciso o quê? Ter uma lata, forrar ela de preto, posso pintar ela ou forrar ela de preto, né, depois eu faço um furo com prego, que é por aqui que a imagem vai entrar. A imagem entra, então eu fecho e tá pronta a minha lata, eu recorto um pedaço de papel, que é esse papel aqui né, esse aqui já tá pelado, coloco dentro da lata, nesse formato né aqui dentro, fecho e está carregada a minha máquina, agora é só fotografar.

A cena seguinte mostra duas estudantes fotografando no pátio da escola, e outra fotografando do lado de fora, para o interior da escola.

Na cena seguinte, aparece uma estudante numa sala, ao lado de um banner em que está escrito SALA CINEMA GUAÍBA "O cinema mais perto de você". Ela diz:

- Eu acho que, o que ele sempre quis né, foi passar essa mensagem da arte em Guaíba, né. E com o Festival que começou bem pequenininho a gente vê que tá crescendo e tá cada vez conquistando mais jovens aí.

A sala que parece ser um auditório volta a ser focalizada, nela, o professor aparece dizendo:

- O Festival começou nas minhas aulas de Artes, né, eu comecei a trabalhar com a história do cinema com a ideia não só do ver, mas do fazer né, aí eu comecei a motivar eles a fazerem curtas de ficção, documentários sobre a questão do trânsito, sobre a questão do meio ambiente, sobre drogas, a questão da Aids, então a ideia é que eles façam propagandas com esses temas também.

Na próxima cena, na biblioteca uma estudante que já havia falado em cenas anteriores, aparece dizendo:

- Consegui por um bom tempo manter um grupo de produção de vídeo aqui em Guaíba e a gente produziu várias coisas, inclusive em super oito, sempre com a ajuda do professor Valmir né, que sempre tava envolvido.

A cena seguinte mostra na biblioteca, uma professora de Literatura e Língua Inglesa. Ela diz:

- E ele acredita na capacidade que o aluno tem de descobrir seus talentos.

Na cena seguinte, aparece em uma sala, uma estudante que já havia falado anteriormente. Dessa vez, ela diz:

- O Valmir me ensinou a perceber os lugares onde nós estamos né, os espaços a nossa volta eu acho que a gente na correria, no dia-a-dia a gente não presta muita atenção.

Na sequência, outra estudante que já havia falado em cenas anteriores, aparece na biblioteca dizendo:

- E isso sempre me influenciou muito, tanto é que eu escolhi fazer Artes Visuais por causa dele.

Na cena seguinte, aparece uma estudante que sorrindo diz:

- Professor Valmir tu é o cara!

Outra estudante também sorrindo diz:

- Valmir tu é o cara!

A seguir na biblioteca, a professora de Literatura e Língua Inglesa aparece gesticulando com a mão esquerda voltada para cima, dizendo:

-Valmir tu és o nosso cara.

O episódio finaliza com a imagem do professor em pé, rodeado por estudantes que estão em pé também, enquanto outros/as estão sentados/as em bancos no pátio do Instituto.

Os/as estudantes então dizem em voz alta:

- O professor Valmir é o cara!

Os/as estudantes fazem uma algazarra abraçando-o e aqueles/as que estavam sentados/as levantam-se e também o abraçam-no.

Episódio 28

Data: 21 de março de 2015 - Duração: 03min56s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- A falta da água é um problema sério e que traz consequências pra todos nós. Felizmente hoje a Ciência já é capaz de prever os períodos de seca, hein, tá chegando. E essa ajuda vem da Meteorologia, a gente vai conhecer agora o professor de Física, Rafael, de Porto Alegre. Em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ele criou um Centro de Tecnologia Acadêmica Junior onde funciona uma Miniestação Meteorológica e lá, não tem tempo ruim não, os alunos aprendem os princípios da Física fazendo previsões do tempo. É por isso que o professor Rafael é o cara.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio inicia uma música alegre de fundo e a imagem de um prédio nas cores branca e amarela. Na fachada está escrito: UFRGS (em letras pequenas) e COLÉGIO DE APLICAÇÃO (em letras grandes). O colégio fica localizado em Porto Alegre.

A seguir o professor aparece caminhando por uma calçada, carregando uma pasta na mão direita e a esquerda no bolso. Indo em direção ao Colégio, ele começa a apresentar-se:

- Meu nome é Rafael Vasques Brandão eu sou professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O meu pai é médico queria muito que eu fizesse Medicina. Surgiu a oportunidade quando eu tava saindo da escola de fazer um curso de Física Médica, nesse meio tempo eu comecei a dar aula de Física e aí fui, me encontrei foi dentro da sala de aula.

Na sequencia, aparecem estudantes sentados/as e andando por uma rampa no interior do Colégio. O professor também aparece andando nesta rampa.

Numa sala cheia de ferramentas ao fundo, como serrote, martelos, serras aparece um professor do Centro de Tecnologia Acadêmica da UFRGS, dizendo:

- Ele conheceu o Centro de Tecnologia Acadêmica e percebeu que o que a gente tava fazendo aqui se encaixava muito bem com os objetivos que ele tinha como professor do Colégio de Aplicação, então a gente acabou criando esse Centro de Tecnologia Acadêmica Junior onde alunos de bacharelado em Engenharia Física e Física, levam boa parte da tecnologia que desenvolvemos direto pra aplicação na escola.

Na cena seguinte, o professor aparece em um corredor dizendo:

- Meteorologia nada mais é do que Física e Química aplicadas à atmosfera. O projeto das Estações Meteorológicas Modulares, ele tem o objetivo de formar uma rede de estações para monitoramento climático e ambiental.

A sala do Centro de Tecnologia Acadêmica é focalizada, nela, o professor vai até os/as estudantes que estão diante dos computadores, ele aponta em direção à tela dizendo:

- Então aqui a gente tem uma representação esquemática da estação meteorológica no [...], aqui então a gente nesta janela a gente tá coletando dados do tempo, respectivamente na primeira coluna do tempo, da temperatura, da umidade relativa do ar, da pressão atmosférica e da luminosidade numa escala arbitrária.

Na próxima cena, o professor aparece na sala e os/as estudantes olhando para ele.

O professor diz:

- A ideia é que a gente possa bolar um abrigo meteorológico que ao mesmo tempo proteja os equipamentos eletrônicos e não influencie significativamente nas medidas né.

A próxima cena mostra o professor numa mesa, sentado ao lado de um estudante e com eles o professor do Centro de Tecnologia Acadêmica da UFRGS, mexendo num netbook.

A cena seguinte mostra o professor destacado no episódio, parado em uma rampa do colégio, dizendo:

- As estações meteorológicas convencionais que a gente tem hoje em dia elas estão esparsamente distribuídas. Então o que que a gente tem que fazer? (aparece a imagem do professor junto com os/as estudantes numa área externa onde se localiza a miniestação meteorológica) A gente tem que colocar uma estação mais perto da outra, pra poder monitorar o clima e o ambiente de uma região menor, só que com um nível de detalhamento maior.

Agora na sala do Centro de Tecnologia Aplicada, ao lado de computador aparece um estudante dizendo:

- A gente consegue pegar esses dados, reuni-los a partir de uma medição de vários dias e a gente consegue fazer gráficos demonstrando essa medição.

Na cena seguinte, um estudante de Física da UFRGS aparece dizendo:

- O principal ganho é que eles já tão botando a mão na massa, já tão fazendo alguma coisa prática com o conhecimento que eles estão ganhando. Ele não entendia muito do que a gente desenvolvia aqui, do tipo de tecnologia que a gente fazia. Ele foi lá, comprou livro estudou, aprendeu e foi passar pros alunos. Então eu acho que, por toda essa dedicação, ele é o cara.

Na próxima cena, aparece a Diretora do colégio numa sala que parece ser sua sala de trabalho, nela, ela diz:

- Ele é referência pra tudo porque as crianças podem chegar nele, podem perguntar, ele vai investigar todas as questões.

A sala do Centro de Tecnologia Aplicada é focalizada novamente, nela, um estudante sentado ao lado de um computador diz:

- Eu nunca imaginei que sei lá, eu o Ariel do primeiro ano que era voltado pra área das humanas, fosse um dia querer realmente trabalhar em cima da eletrônica, querer desenvolver coisas e querer ajudar as pessoas com isso, poder fazer disso a minha vida.

Ainda como cenário a sala do Centro de Tecnologia Aplicada, um estudante que já havia falado em cenas anteriores, dessa vez, diz:

- Professor Rafael tu é o cara!

Na sequencia outro estudante que também já havia falado em cenas anteriores, diz:

- Professor Rafael tu é o nosso cara!

O episódio finaliza com a imagem dos/as estudantes ao lado do professor no pátio do colégio, gritando:

- Professor Rafael é o cara!

Dando gritos e gargalhadas os/as estudantes o abraçam.

Episódio 29

Data: 28 de março de 2015 - Duração: 02min12s

Na chamada do quadro a apresentadora Sandra Annenberg diz:

- Olha eu não costumo usar o microfone assim aqui no estúdio né, você sabe, aliás, o meu microfone é esse menorzinho. Mas você já reparou como a gente se comporta de maneira diferente quando tá com o microfone na mão é, a gente fala assim de uma forma mais clara, mais articulada, percebeu? A gente vai mostrar agora um método muito interessante de alfabetização que não usa microfone, mas usa caras e bocas. É o Projeto Boquinhas que a professora Nilda desenvolveu em Belo Horizonte, olha só que barato.

Logo após, aparece o símbolo do COMO SERÁ?

O episódio começa com uma música de fundo bem alegre, surge a imagem de um prédio de tijolo à vista. Na sequência aparece a professora carregando uma bolsa e alguns materiais, ela sobe uma escada, passa sorridente por um corredor, e começa a apresentar-se:

- Meu nome é Nilda Rejane eu leciono na Escola Estadual Professor Bolivar de Freitas, eu morava em frente à escolinha da minha tia (enquanto fala, a cena a mostra numa biblioteca), então eu já tinha aquela facilidade né de artístico, desenho, o lúdico (enquanto fala, aparecem imagens dos/as estudantes na sala de aula) e na minha carreira eu fui querendo ser professora. A consciência fonológica o que é? É o menino saber o nome da letra e falar o som e escrever.

A cena seguinte mostra a professora em sala de aula aplicando o método, com o auxílio de um equipamento que está sendo manipulado por um homem, com camisa preta. No quadro branco está sendo projetado o vídeo. Ela e os/as estudantes vão acompanhando o vídeo, repetindo as palavras.

Ela diz:

- amor, telhado, porta. Amor, o A estava onde, no início ou no fim?

Os/as estudantes respondem:

- no início.

Apontando para um banner com o desenho de boquinhas e abaixo de cada uma o alfabeto, a professora diz:

- A, B,C, D, E.

Na próxima cena uma estudante aparece na biblioteca, dizendo:

- Nossa ela mostra as boquinhas no mural aí nós começa a fala: A, B,C, D, E aí vai indo.

A seguir a sala de aula volta a ser focalizada, nela, a professora diz aos/às estudantes:

- Ca-va-lo e bate palmas em cada uma das sílabas, os/as estudantes a acompanham.

Ela pergunta aos/às estudantes:

- Quantas vezes bateu palma?

Eles/as respondem:

- três.

Ela segue:

- Qual é a classificação da palavra cavalo?

Os/as estudantes respondem:

- trissílaba.

A professora então diz:

- Parabéns.

Agora a cena mostra a professora na biblioteca dizendo:

- Só alfabetizar é pouco. Ele tem que saber interpretar, ele tem que saber questionar e dá opinião.

Na próxima cena, aparece no pátio a gestora da escola dizendo:

- Ela não só trata o conhecimento como algo importante, mas trata a criança como fator principal desse conhecimento.

Na sequência, aparece no pátio da escola uma mãe com seu filho, que é um dos estudantes. Ela diz:

- A letra dele não era muito boa, ele corrigiu a letrelinha.

A seguir aparece na biblioteca outra mãe com seu filho estudante. Ela diz:

- Ele foi pra sala de aula não sabia ler nada, escrever também não escrevia direito.

Na cena seguinte, aparece na biblioteca a professora dizendo:

- É a base pra criança ir, ler, entender e conhecer.

Ainda no cenário da biblioteca, aparece uma estudante que já havia falado em cenas anteriores. Dessa vez, ela diz:

- Professora Rejane você é o cara.

A seguir a gestora da escola aparece dizendo:

- Professora Nilda Rejane você é o cara.

O episódio finaliza com a imagem da professora e dos/as estudantes que aparecem em pé sala de aula.

Os/as estudantes gritam:

- A professora Rejane é o cara.

Eles/as gritam e ela sorri.