FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA PACHECO FARIAS DE SOUZA

(RE)CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CACOS, DISPOSITIVOS, MOSAICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

PORTO VELHO/RO

2021

ADRIANA PACHECO FARIAS DE SOUZA

(RE)CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CACOS, DISPOSITIVOS, MOSAICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Samilo Takara

Porto Velho/RO,

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S729r Souza, Adriana Pacheco Farias.

(Re)construções das representações docentes: cacos, dispositivos, mosaicos e formação de professoras/es / Adriana Pacheco Farias Souza. -- Porto Velho, RO, 2021.

114 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Samilo Takara

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Mídia. 3.Estudos Culturais. 4.Formação Docente. 5.Representações. I. Takara, Samilo. II. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos oito dias do mês de outubro de dois mil e vinte e um, às oito horas, teve início sessão pública de **DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, na sala virtual do Google Meet, Link: meet.google.com/kip-xvgg-tro, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores e Professora Dr. Samilo Takara (orientador - PPGE/UNIR), Profª. Drª. Fernanda Amorim Accorsi (membro externo - DEDI/UFS) e Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (membro interno - PPGE/UNIR), a fim de arguirem **ADRIANA PACHECO FARIAS DE SOUZA**, acerca do texto de Defesa de Dissertação intitulada: **(RE) CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CACOS, DISPOSITIVOS, MOSAICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**, sob orientação do Prof. Dr. Samilo Takara. Esteve presente a Professora Dra. Rosangela Aparecida Hilário (membro suplente interno/PPGE-UNIR), a quem agradecemos a oportunidade de diálogo e as trocas. Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor o texto da dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **ADRIANA PACHECO FARIAS DE SOUZA** foi **APROVADA** no **EXAME DE DEFESA**, fazendo jus ao título de **Mestra em Educação**, devendo apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho/RO, 08 de outubro de 2021.

Prof. Dr. Samilo Takara (Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)
Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi (Membro Externo - DEDI/UFS)
Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (Membro Interno - PPGE/UNIR)
Profa. Dra. Rosangela Aparecida Hilário (Membro Interno suplente - PPGE/UNIR)

Documento assinado eletronicamente por **SAMILO TAKARA**, **Docente**, em 08/10/2021, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Amorim Accorsi**, **Usuário Externo**, em 08/10/2021, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **JOSEMIR ALMEIDA BARROS**, **Docente**, em 08/10/2021, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA APARECIDA HILARIO**, **Docente**, em 08/10/2021, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0772949** e o código CRC **479E9B97**.

(RE)CONSTRUÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES: CACOS, DISPOSITIVOS, MOSAICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas-NCH, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: formação docente como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Banca Examinadora:

Data da aprovação: 08/10/2021

Prof. Dr. Samilo Takara
(Orientador(a)/Presidente - PPGE/UNIR)

Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi
(Membro Externo – XXXX)

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Profa. Dra. Rosangela Aparecida Hilário
(Membro suplente – PPGE/UNIR)

Dedico essa pesquisa a Deus, por ter-me dado saúde e força durante os dois anos do curso. A caminhada não foi fácil, em meio às adversidades enfrentadas pela pandemia da Covid-19, consegui chegar até o final.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Samilo Takara. por ter-me aceito como orientanda, pela paciência, compreensão e o constante incentivo diante das minhas dificuldades e limitações. Durante este percurso muitos obstáculos surgiram e o seu extremo apoio foi fundamental para superá-los, o que facilitou a construção dessa pesquisa. Obrigada, professor Samilo pelo aprendizado a mim proporcionado, que vai além dos conhecimentos teóricos; pela sua dedicação como profissional que me levaram a profundas reflexões e, claro, pela sua amizade e confiança a mim depositada.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da presente dissertação, professora Dra. Fernanda Amorim Accorsi, professora Dra. Rosangela Aparecida Hilário, e ao professor Dr. Josemir Almeida Barros, por aceitarem o convite, por todas as orientações e pelas contribuições valiosas à minha pesquisa.

À minha família, em especial ao meu esposo Cláudio M. S. de Souza, minha filha Ingrid e minha mãe Nidia, por terem compreendido minha ausência, pelo apoio incondicional e incentivo durante esse processo. Ao meu companheiro durante as noites em que nenhuma figura humana me acompanhava, a você Pirulito, mais que um pet, obrigada por dividir este tempo de isolamento.

À professora Dra. Márcia Machado de Lima, que desde nosso primeiro encontro acreditou e incentivou a continuar minha pesquisa no campo da Educação.

Às/aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), pelos debates, aprendizagens e compartilhamentos de experiências.

Aos meus colegas e professores do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pela parceria nos aprendizados e busca do conhecimento. Em especial aos meus grandes amigos Seône Eufrásio Correia Brito e Ericles Lopes que continuaram contribuindo na minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, pela oportunidade de investigar e problematizar a Educação Contemporânea.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia, em especial à Reitora Professora. Dra. Marcele Regina Nogueira Pereira por ser essa mulher guerreira, que nos incentiva a ocupar todos os espaços da universidade, meu envolvimento com os eixos fundantes da instituição: ensino, pesquisa e extensão me incentivaram a (re)pensar o lugar que ocupo como mediadora/educadora.

Por fim, mas não menos importante pedirei licença para listar nomes ainda não citados que marcaram a minha formação, são professoras/res, que apesar das condições históricas, sociais e políticas que envolvem a educação em nosso país, estiveram e estão comprometidas/os com a educação que respeita a diferença; Marina Bavaresco (in memorian), Raquel Michel Saraiva, Elsa Bizarro, Sonia Pacheco, Berenice Portz , Yvone Santos, Silvana Emer, Me. Felipe M. Paros, Dr. André Luiz Rigatti, Me. Edson do Carmo Arcanjo, Dr. Osvaldo Augusto de Oliveira, Dra. Regina Sanches, Me. Maria Aparecida F. Louzada, Dr. Luiz Daniel Lerro**,** Me. Evânia L. de Barros, Dra. Aparecida Luzia A. Zuin, Me. Amarildo João Espindola, Dr. Mario Roberto Venere M. Purina, Me. Valéria Cristina F. e Silva, Dra. Silvana Zuse, Magda Sangi, Dr. Rafael Christofoletti, Dr. Luiz Fernando Novoa Garzon, Dr. Clarides Henrich de Barba, Me. Lua Lamberti de Abreu, e Dr. João Paulo Baliscei.

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: "É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2009, p.6).

SOUZA, Adriana Pacheco Farias de. **(Re) construções das representações docentes**: **cacos, dispositivos, mosaicos e formação de professoras/es.** Orientador: Samilo Takara. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

O presente texto é orientado pela seguinte questão de pesquisa: Quais os significados acerca da docência são constituídos a partir dos discursos produzidos pelos filmes, **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda**? Para responder esta questão, o objetivo geral é investigar as representações docentes nos filmes **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** como dispositivos pedagógicos na formação de professoras e professores. A pesquisa caracteriza-se qualitativa, com uma abordagem exploratória e utiliza dos métodos bibliográfico e documental para propor interpretações sobre as obras. Amparada pelo viés dos Estudos Culturais para pensar a Educação contemporânea, realizamos uma discussão sobre as condições de pensar os aspectos pedagógicos das mídias, problematizamos as narrativas fílmicas. Esta discussão utiliza-se a conceituação de modos de endereçamento de Ellsworth (2001) e dialoga com o conceito de dispositivo articulado por Agamben (2005) para analisar as normas e os desvios presentes nas representações de professoras e professores nos artefatos midiáticos. Nesse sentido, compreendemos que essas representações contribuem para a construção das identidades docentes e para a formação de professoras e professores.

Palavras-chave: Educação. Mídias. Estudos Culturais. Formação Docente. Representações.

SOUZA, Adriana Pacheco Farias de. **(Re) constructions of teacher representations: pieces, devices, mosaics and teacher education/es.** Advisor: Samilo Takara. 2021. 114 f. Dissertation (Mastersin in Education) – Postgraduatein Education Program - Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, 2021

ABSTRACT

This text is guided by the following research question: What are the meanings about teaching constituted from the speeches produced by the films, Society of Dead Poets, Monalisa's smile and The Wave? To answer this question, the general objective is to investigate the representations of teachers in the films Society of Dead Poets, Monalisa's smile and The Wave as pedagogical devices in the training of teachers. The research is qualitative, with an exploratory approach and uses bibliographic and documentary methods to propose interpretations of the works. Supported by the bias of Cultural Studies to think about contemporary Education, we carried out a discussion about the conditions for thinking about the pedagogical aspects of the media, we problematized the film narratives. This discussion uses Ellsworth's (2001) conceptualization of addressing modes and dialogues with the concept of device articulated by Agamben (2005) to analyze the norms and deviations present in the representations of teachers in media artifacts. In this sense, we understand that these representations contribute to the construction of teaching identities and to the formation of teachers.

Keywords: Education. Media. Cultural Studies. Teacher Training. Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cerimônia de abertura do ano letivo 49
Figura 2- Provocações – Sentidos não são fixados 55
Figura 3- Katherine contempla a obra “Les demoiselles d’Avignon” de Picasso 62
Figura 4- Primeira aula – marcação rígida das tradições 65
Figura 5 - Aluna responde a professora 69
Figura 6 - Katherine como representante legal da função de ensinar 69
Figura 7- Aula sobre arte contemporânea 71
Figura 8 - Provocações aos papéis que as mulheres nasceram para desempenhar..... 72
Figura 9 - Marcação da identidade do professor Wenger com os colegas..... 75
Figura 10 - Marcação da identidade de similaridade do professor Wenger com discentes 75
Figura 11 - Marcação das diferenças entre professores 78
Figura 12 - Primeira aula da Semana Pedagógica..... 78
Figura 13 - Esposa trabalhando 81
Figura 14 - Professor Wenger planejando..... 82
Figura 15 - Turma de Anarquia 83
Figura 16 - Reunião do grupo A Onda 87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 CATANDO CACOS: EDUCAÇÃO, MÍDIAS E ESTUDOS CULTURAIS 24

2.1 ESTUDOS CULTURAIS: DIFERENTES FRAGMENTOS 24

3 REFAZENDO IMAGENS: IDENTIDADE - DIFERENÇA- IDENTIFICAÇÃO 38

4 MODOS DE ENDEREÇAMENTO: REINTERPRETANDO CACOS..... 47

4.1 FILMOGRAFIA: PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO 47

4.2 COLANDOS CACOS – ANÁLISE..... 49

4.2.1 FILME: Sociedade dos Poetas Mortos 49

4.2.2 FILME: O Sorriso de Monalisa 61

4.2.3 FILME: A Onda..... 74

5 MOSAICO PROVISÓRIO 90

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS..... 98

APÊNDICE A – Coleta de Cacos 102

1 INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa esteve presente em minha vida, porque desde criança dizia que queria ser professora. Lembro que ganhei da minha avó uma casinha de boneca, e ali eu já brincava de ser professora. Ainda não frequentava a escola devido a idade, mas eu já sabia como era a organização de uma. A imagem e as representações da escola ultrapassam a experiência de estar em uma, seja como discente, seja como docente. Este texto provoca o debate sobre as possibilidades pedagógicas de artefatos midiáticos em nos educar sobre a docência, por meio de suas representações.

Assim, essa narrativa nos faz pensar sobre os espaços de aprendizagem, uma formação que ultrapassa o espaço escolar. Ao abordar o conceito de formar/educar, baseio na conceituação de Educação de Veiga-Neto (2012) a inserção do ser em um mundo pré-existente, constituído de preceitos e verdades construídos em diversas organizações sociais.

Nesse sentido, somos educadas/os na família, na igreja, nos grupos de amigos, no museu, no teatro, pelos desenhos, por filmes, nas propagandas, entre outros lugares, artefatos, possibilidades e experiências. A cada encontro com outras formas de pensar, de ser, de estar e de existir, nos envolvemos em relações pedagógicas. Uma vez que nos ensinam como nos comportar, como nos vestir, como educar nossas crianças, como cuidar da nossa saúde, como nos relacionar, como devemos perceber as classes menos favorecidas, os negros, as pessoas com deficiências, os grupos LGBTQI+, as mulheres e assim por diante (CAMOZZATO, 2012; TAKARA, 2013; ANDRADE, 2016).

O espaço escolar como um ambiente de troca, de aprendizado sempre me atraiu, entretanto, me provoca sentimentos ambíguos, lugar de aprendizado e de troca de experiências, ainda que, para mim, existem dúvidas se eu deveria estar naquele espaço. O desconforto está relacionado à noção de ter que assumir uma identidade que não é minha, porque ser aceita é enquadrar-se num padrão, nesse sentido ser diferente, pensar de outros modos é estar na posição de anormal e consequentemente sofrer a rejeição.

Em decorrência dessa anormalidade, inúmeras vezes fui rotulada como a rebelde, uma vez que discordava de certos padrões de discursividade e de

expectativas de comportamentos normatizados. E como diz a música da Rita Lee[1], “[n]ão adianta chamar, quando alguém está perdido, procurando se encontrar”, a forma encontrada foi passar despercebida, nesse caso, me silencio.

Meu silêncio foi muitas vezes confundido com timidez. Assim, a linguagem passa a ser um obstáculo na minha vida, pois há um modo certo de ser, de pensar, de escrever e, até mesmo, de desenhar que não é o meu. Apesar das marcas consolidadas durante meu percurso escolar, acreditava inicialmente que a profissão de professora tinha o poder de mudar essa realidade escolar, assim motivada a fazer a diferença cursei no ensino médio o antigo curso de Magistério (Ensino de Primeiro Grau - Habilitação de 1 a 4 séries).

Após me formar, fui lecionar em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, por meio de um contrato emergencial, entretanto, não fiquei por muito tempo. A vida tomou outros rumos e fui morar na capital. No início, tentei seguir a área da Educação, comecei a fazer faculdade de licenciatura em História, mas, as dificuldades e o baixo salário me levaram abandonar a Licenciatura.

Esse distanciamento se intensificou quando vim morar no Norte, um deslocamento que vai além do território, é uma mudança de costumes, do modo de se vestir, das comidas e outras formas de ver a vida. Hall (2015, p. 52) menciona esse processo de deslocamentos, cruzamentos e misturas culturais ao conceito de tradução. Nesse sentido, a “[...] formação da identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispensadas para sempre de sua terra natal”. Essa interação com uma cultura diferente da minha, me fez deslocar minha identidade, pois quando volto a minha terra, não me reconheço mais como parte daquele lugar e, quando estou em Porto Velho, sou lembrada que não faço parte deste lugar.

Assim, na busca de me encontrar, investi esforços em fazer algo que sempre quis fazer desde criança, ser professora. Ao mesmo tempo me questionava por que voltar a ser professora. Retornar às minhas lembranças é perceber que “[...] as experiências do passado irrigam nosso presente” (CURY, 1999, p. 28). Assim, voltar minhas lembranças é problematizar os discursos que me atravessaram e me passam sobre a docência que me fizeram voltar à profissão aos quarenta e sete anos, depois de tanto tempo fora da experiência da sala de aula como docente.

---

[1] Referência a música “Ovelha Negra”, que faz parte do álbum Fruto Proibido da banda Tutti Frutti, de 1975.

Assim, fazer essa reflexão sobre a formação docente é pensar sobre os sentidos que constituem as representações culturais de professoras e professores. Papel essencial em uma sala de aula, responsável pelo aprendizado das/os alunas/os, ser inteligente, possuir equilíbrio emocional, ser paciente, ser exemplo, esses são adjetivos sobre a figuras de professoras e professores (TAKARA, 2021). Problematizar as representações da docência nas mídias nos proporciona uma desconstrução e desnaturalização dos estereótipos constituídos historicamente.

Os discursos que são mobilizados pelos artefatos midiáticos nos permitem interpretar as representações que são constituídas e produzem culturalmente a figura da professora e do professor. Desse modo, as possibilidades de interpretar os discursos midiáticos para propor outras interpretações e repensar a fixação que estabiliza a figura docente, oportuniza gerar outras leituras e problematizar a imagem da docência (TAKARA, 2021).

Sentidos que são produzidos pela pessoa a partir da interação para representar seus conhecimentos e se comunicar. A escola é uma das instituições responsáveis por acumular, conservar e transmitir de forma ordenada às demais gerações os saberes constituídos historicamente (FOUCAULT, 2009). Camozzato (2012) e Fischer (1997, 2002, 2007) contribuem para analisar como existem também outros espaços e possibilidades educativas. Ao reconhecermos as potencialidades midiáticas de ensinar modos de ser e de agir, e, assim, também na docência e nos modos de conceber as experiências pedagógicas nos permitem outras possibilidades de interpretar a Educação para além dos espaços escolares.

Voltar às minhas memórias é perceber que Educação e experiência andavam interconectadas. Experiência que, no sentido de Larrosa (2002, p. 21), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, como as professoras e os professores que passaram por mim deixaram marcas, as experiências na formação acadêmica, os estímulos culturais do mundo externo também funcionaram como estímulos na constituição das imagens internas sobre representações docentes.

Experiências que intensificaram durante minha graduação em Artes Visuais. Foi um espaço de quatro anos de experiências, permitindo-me ser tocada por quase todos os projetos que a universidade oferecia. Não apenas projetos relacionados ao meu curso, mas ações em comunidades ribeirinhas, em escolas urbanas rurais, projetos de desmistificar as culturas afro-brasileiras e indígenas, que estavam relacionados a outros cursos. Foram experiências que geraram conhecimentos que antes eu não

sabia, outras histórias e outras culturas que atravessaram minha identidade e deslocaram minha compreensão de ser, estar e agir no mundo.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar- se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Experiências que nos levam a pensar não somente sobre o processo de formação docente e as práticas pedagógicas, mas sobre as práticas de significação construídas historicamente sobre professoras e professores. A partir dessas questões, surge a seguinte questão: Quais os significados acerca da docência são constituídos a partir dos discursos produzidos pelos filmes, **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda**?

Para responder esta questão, temos como objetivo investigar as representações docentes nos filmes **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** como dispositivos pedagógicos na formação da representação docente. Nesse sentido, perceber as mídias como importantes produtores de significados como as demais instituições tradicionais, é assumir as múltiplas transformações em um mundo globalizante, em que os significados se interconectam e se cruzam a todo instante e colaboram com a formação das identidades, porque somos interpeladas/os pelos sentidos apresentados. Eles passam a ser nossos.

Assim, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no ano de 2019, acreditava naquele momento que a pesquisa me apontasse a direções ou que gerassem soluções para minha problemática. Mas, durante as leituras e orientações do professor Dr. Samilo Takara, e na disciplina de Educação, Cultura e Linguagem, assim como a convivência com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), provocaram diversos fragmentos dos discursos que constituíram a pesquisadora sobre o que é ser professora. Fragmentos que vêm carregados de valores, preceitos que constituem as identidades e assim

transformam-se em jogos de disputas sobre o que cada imagem representa (HALL, 2016).

Nesse sentido, o percurso torna-se bastante doloroso e imobilizante para mim. Problematizar os “[...] sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política, etc.)” mexem com a minha subjetividade. Assim, diversos conceitos que entrelaçam na concepção do que é ser professora que me constituiu e produz começam a passar por fissuras; educação, cultura, pedagogia, representação, identidade, imagem, diferença, saberes e poder (CORAZZA, 2002, p.12).

Nesse contexto, há um cruzamento com os Estudos Culturais. As reflexões teóricas propiciam um alicerce que promove problematizações às relações de poder que atravessam a cultura, a educação e a sociedade contemporânea. Por isso, assumem um percurso provisório e propositivo, indo contramão das certezas definitivas que engessam o pensamento e desestimulam a problematizar as verdades instituídas, esse “[...] deslocamento do conhecimento unificado e estável a um campo provisório é um momento de constituição para desconstruções necessárias no desenvolvimento da aprendizagem” (TAKARA, TERUYA, 2015, p.1185).

Os Estudos Culturais não reivindicam nenhuma metodologia específica, já que carregam traços de um dado momento histórico, ou seja, “[...] essas práticas, tanto quanto distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais”, os Estudos Culturais rompem com quaisquer das práticas disciplinares formalizadas na academia (NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2019, p.9).

Nesse sentido, a pesquisa percorre um caminho exploratório com intuito de aproximar a pesquisadora ao campo de estudo. Embasada por uma dinâmica de pesquisa qualitativa principiamos com pressupostos, mas nada fixo, uma vez que à medida que aparecem fissuras em elementos que se cruzam a formação docente surge a necessidade de explicá-los, às vezes reformulá-los ou até mesmo abandoná-los, ou seja, “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p.21).

Desse modo, a trajetória metodológica desta pesquisa se dá metaforicamente como a concepção de um mosaico. Nosso intuito, desse modo, passa a tentativa de ao vislumbrar as representações docentes presentes nos filmes selecionados,

reconhecer os elementos que expressam possibilidades de ser e de agir como professora e professor e, desse modo, praticamos os Estudos Culturais ao fragmentar essas narrativas em cacos, procurar aqueles que brilham e representam as formas normativas e as possibilidades desviantes e, assim, constituir um mosaico acerca do que esses artefatos midiáticos representam ser docente nos contextos de suas histórias.

Em alguma medida, o texto acompanha a tarefa de Ana Martins Marques (2015), em tentar recolher os cacos dos copos que a poetiza tem quebrado e, como que identificando pelo que a autora vai chamar de brilho súbito, os olhos ficam à procura de algo que cintile para ser colhido. A poesia conta que a autora tem quebrado copos, colhido cacos e cuidado para não ferir ninguém. Neste texto, a leitura acompanha o trabalho de recolher cacos das representações docentes – das obras fílmicas analisadas – para, a partir dessas partes quebradas, constituir outras possibilidades de ser professora e professor.

Essa ruptura envolve uma representação da imagem da docência a um ideal pré-estabelecido, nesse sentido esses fragmentos carregam traços, memórias do que vivi nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. O mosaico aqui funciona como um sistema de representação, por isso aciona os princípios da linguagem, assim o mosaico utiliza-se da linguagem da imagem para deslocar, movimentar certos sentidos ao leitor.

Mosaico produtivo que, ao lidar com os fragmentos que são deslocados, postos em questão, desenvolvidos, alterados e ressignificados. Assim, as imagens e representações docentes são fraturadas e outras possibilidades são reconstituídas desses fragmentos que estão possíveis para a construção de outras formas de significar o que representam ser professora e professor na contemporaneidade.

A escrita também segue a ideia de fragmentos de formas e materiais diversos. Autoras e autores, textos científicos, romances, referências midiáticas constituem-se como material deste mosaico. Assim,

> [...] as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuanças, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.37).

A representação de professora e professor é uma dessas disputas. Assim, este estudo propõe no diálogo e na análise dos filmes "**Sociedade dos Poetas Mortos (1989)**", "**O Sorriso de Monalisa (2003)**" e a "**A Onda (2008)**" problematizar as palavras e os sentidos que constituem nossos mosaicos sobre o que é ser docente.

Assim, como na constituição de um mosaico, precisamos esmiuçar cada fragmento para que articulação entre eles, representem ou expressem um significado. Diversos conceitos que entrelaçam na concepção do que é ser professor começam a passar por fissuras; educação, cultura, pedagogia, representação, identidade, imagem, diferença, saberes e poder, provocam um desconforto na pesquisadora em virtude de romper com as bases epistemológicas assumidas como verdades naturais.

Nesse sentido, o processo de construção da primeira seção nos remete à menção que Veiga-Neto (2012) faz a partir da metáfora bachelardiana sobre a casa, nossos entendimentos e posicionamentos diante ao mundo; "É preciso ir aos porões[2]"! De forma a problematizar os discursos, significados e sentidos que atravessam a formação docente na contemporaneidade demanda idas e vindas aos porões do campo da Educação, de modo a compreender onde "enraizaram os pensamentos" (VEIGA-NETO, 2012, p. 212). Entretanto, minha ida aos porões não me tornará autoridade sobre a formação docente, significa justamente explorar como "[...] se formaram as coisas que lá estão", problematizá-las, para assim desnaturalizar o pensamento dicotômico moderno, "[...] ou é de uma maneira ou é de outra".

Como fundamentação teórica utilizo os estudos de Ana Carolina D. Escosteguy (2007), Stuart Hall (1997, 2003, 2016), Michel Foucault (1987, 2009), Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg (2019), Viviane Castro Camozzato (2012), Henry A. Giroux (2019), Immanuel Kant (1999), Samilo Takara (2013, 2021), Teresa Kazuko Teruya (2009), Samilo Takara e Teresa Kazuko Teruya (2013, 2015), Roger I. Simon (2019), Paula Deporte de Andrade (2016), Alfredo Veiga-Neto (2012), Rosa Maria Bueno Fischer (1997, 2002, 2007), Eli Terezinha Henn Fabris (1999), Douglas Kellner (2001).

Veiga-Neto (2012) ressalta que as alternativas binárias são singulares, ou é de uma ou de outra. Desse modo, "[...] só temos duas alternativas – como também as

[2] Para Veiga-Neto (2012, p.272) o piso intermediário onde ocorre as experiências imediatas, as práticas cotidianas, o porão seriam as teorias arquetípicas "[...] que sustentam nossas visões de mundo" e por último, o sótão, no qual podemos projetar uma educação equitativa, "[...] diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo".

duas alternativas são excludentes – uma condição assinalada pelo duplo uso da conjunção coordenativa alternativa ‘ou’” (VEIGA-NETO, 2012, p. 279). A ida aos porões tem o intuito aguçar nossas indagações e estimular nossas indignações com o intuito de pensar e discutir a formação de professoras e professores.

Assim, na segunda seção, utilizo as obras: A identidade cultural na pós-modernidade de Stuart Hall (2015) e Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais dos teóricos Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward (2020) que colaboram para pensar, as representações de docentes acionadas pelos dispositivos midiáticos que constituem uma parte da Formação de Professoras e Professores. É por meio da representação que a identidade adquire sentido, como salienta Hall (2020, p.109): “[a]s identidades são construídas dentro e não fora do discurso”.

Na terceira seção, de modo a compreender o poder disciplinar instituídos nos discursos dos filmes no qual colaboram na construção da representação sobre posições docentes e suas práticas utilizo os trabalhos desenvolvidos por Samilo Takara (2013, 2021), Rosa Maria Bueno Fischer (1997, 2002, 2007), Henry A. Giroux (2019), Roger I. Simon (2019), Douglas Kellner (2001), Samilo Takara e Teresa Kazuko Teruya (2013, 2015) e Michel Foucault (1987, 2009).

Os filmes selecionados têm como tema central a profissão docente, é inverossímil deixar minha experiência de espectadora e professora fora desse processo. **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** são os selecionados. A escolha faz parte do processo de assumir que as representações docentes nas mídias atravessaram minha constituição como estudante e educadora. Filmes esses que circulam em cursos nos cursos de Formação Inicial de professoras e professores e em cursos motivacionais sobre a profissão.

Esses filmes compõem, junto com outras obras que representam o trabalho docente nas mídias, um grupo de representações que, por vezes, aparecem como idílicas, heroicas, interessantes e que proporcionam às licenciadas e aos licenciandos ideias e representações acerca do fazer docente. Essas obras são representações das formas como a docência é visibilizada na mídia e, desse modo, nos servem como anteparo para problematizar os efeitos pedagógicos desses discursos (FABRIS, 1999; FOUCAULT, 2009; TAKARA, 2013).

Nesse contexto, destacamos que nossa construção metodológica nesse processo possui base no modo de endereçamento, termo que Elizabeth Ellsworth

(2001) toma emprestado dos estudos do cinema para relacionar com o campo da educação. Nessa articulação, o modo de endereçamento não se refere a algo que está no texto do filme, é algo que ocorre num espaço social e psíquico, “[...] entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele (ELLSWORTH, 2001, p.13).

Para a análise desses materiais primeiramente descrevemos em seguida definimos organizá-los em duas categorias para análise: normas e desvios. O entendimento que se apresenta é que essas posições de normalização e de desvio são oportunidades de discutir como são constituídas as representações docentes e o que mantém uma ordem e/ou um sentido que normaliza a função docente e os desvios que caracterizam desdobramentos outros dessas representações.

Expressamos aqui uma tentativa de articular os cacos recolhidos entre essas representações que exemplificam a representação midiática de ser professora e professor para que, diante das normas e dos desvios perceber como essas representações sustentam, mantêm, expõem e estabilizam e os escapes, as fugas, as potências que as figuras docentes oportunizam pensar nesses filmes. São esses cacos que nos auxiliam na tarefa de construir um mosaico acerca da representação midiática de ser professora e professor na mídia e os seis efeitos pedagógicos.

Na última seção, reflito sobre as possibilidades que a perspectiva dos Estudos Culturais lançar a outros voos para a Educação, com a possibilidade de construir outros mundos. Entretanto, lançarmos ao sótão a partir das idas aos porões não quer dizer que resultará em soluções ou modelos às questões levantadas, mas, tencionará perspectivas múltiplas e cambiantes, no sentido esse de encontra-se

> [...] constantemente escrevendo e reescrevendo sua própria história, construindo-se e reconstruindo em resposta a novos desafios, rearticulando-se a novas posições, descartando velhos pressupostos e apropriando-se de novas posições (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2019, p. 23).

Diferente da ideia que divide a Educação em espaço escolar e não-escolar, analiso os modos como a Educação, seus discursos, os significados e os sentidos atravessam os olhares de quem é formada/o para ser professora/or. As pedagogias culturais dialogam com essas experiências e possibilidades de compreender os modos de ser, estar e agir de professoras e professores nos artefatos midiáticos como pedagógicos e formativos. Pensar a formação docente é um dos modos de analisar a construção das representações culturais de professoras e professores.

Desse modo, apresento a próxima seção em que exponho as características dos Estudos Culturais, seus diálogos com a Educação e suas possibilidades de embasar como essas representações são constituintes dos modos de ser professora e ser professor.

2 CATANDO CACOS: EDUCAÇÃO, MÍDIAS E ESTUDOS CULTURAIS

Embrenhar-se no campo teórico dos Estudos Culturais tem sido um processo surpreendente, pode se dizer até como um processo perturbador. À medida que aprofundamos os estudos, há um deslocamento de preceitos que me constituíram e me constitui como mulher, branca, de meia idade, heterossexual, classe média, mestranda, educadora, esposa, mãe, dona de casa, filha, amiga. Esse processo de problematizá-los me fez conhecer uma parte de mim que era desconhecida por mim mesma.

Assim, como em um mosaico, buscando cada fragmento que irá constituir a obra, essa pesquisa busca problematizar palavras e os sentidos que me constituíram como indivíduo tanto na vida profissional e acadêmica como de transformação sobre o que é ser professora.

A leitura acompanha meu processo nestas páginas em reconhecer as fraturas que se apresentam nas representações sobre docência, a busca por fragmentos que constituem e produzem sentidos sobre ser professor/a e as possibilidades de reorganizar, remontar e, ao buscar estes cacos, criar outras imagens possíveis sobre a docência.

2.1 ESTUDOS CULTURAIS: DIFERENTES FRAGMENTOS

Os Estudos Culturais como campo de pesquisa se fortalecem ao romper com a ideia de que as práticas culturais em uma sociedade são determinadas totalmente pela esfera econômica. Escosteguy (2007) ressalta que ao romper com a concepção de cultura apenas como um artefato e atribuí-la como práticas vividas enfatizando o sentido de uma ação, os Estudos Culturais “descentra a legitimidade cultural” (ESCOSTEGUY, 2007, p. 157).

Mas, falar de uma origem dos Estudos Culturais é ir em sentido oposto ao pensamento de quem consolidou o projeto institucional na *Open University* a tornar-se um movimento acadêmico-intelectual. Nesse sentido, Hall (2003, p.131) compreende que para um “[...] trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas”.

Embora, Escosteguy (2007) aponte como narrativa predominante que o surgimento de forma organizada dos Estudos Culturais se dá no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964. Hall (2003) abstém-se de uma origem do legado teórico dos Estudos Culturais por acreditar que em estudos anteriores se encontram presentes em obras anteriores de outros autores.

Não atribuir uma origem, ou um autor fundante é questionar-se sobre uma forma única de se contar a história, é distanciar da função do discurso de exclusão, controle, limitação e a comprovação de regras produzindo um poder, como elucida Foucault (2009, p.8-9) a "[...] função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade".

Nesse sentido, as obras As utilidades da Cultura, de Hoggart, Cultura e Sociedade, a primeira parte da obra A longa Revolução, de Williams e A formação da classe operária inglesa, de E.P. Thompson, para Hall (2003) funcionam como rupturas das tradições do pensamento de uma cultura homogeneizada, da limitação de cultura como tradição, costumes, folclores, civilidade e de uma causalidade econômica.

Essas produções provocam um outro olhar para a cultura. Hoggart, ao centralizar sua pesquisa nos materiais culturais produzidos pela cultura popular e dos meios de comunicação de massa desvincular a concepção do popular ocupar apenas o espaço de submissão, e que sua representatividade ocupa um espaço também de resistência (ESCOSTEGUY, 2007).

Outro intelectual que contribuiu para o campo teórico dos Estudos Culturais foi Raymond Williams. Na obra *The Long Revolution,* o autor rompe com a ideia de cultura sendo a soma de o "melhor que foi pensado e dito" é problematizar a ideia de autoridade, da posição de privilégio em relação ao poder de designar e atribuir valor para serem compartilhados em um regime de verdade (HALL, 2003, p. 135).

Hall (2003) destaca que além desse re-significado da concepção de cultura, Williams enfatiza a perspectiva de cultura enquanto um modo de vida global. Ou seja, a cultura encontra-se em uma conjuntura histórica, por isso, suas relações não se encontram estáticas sendo indissociável a relação entre elementos e práticas sociais. O autor destaca a importância desse deslocamento:

> Ele mudou toda a base da discussão: de uma definição lítero-moral para uma definição antropológica da cultura. Mas definia a última

> agora como o “processo inteiro” por meio do signim a literatura e a arte como sendo apenas um tipo de comunicação social - especialmente privilegiado (HALL; TURNER, 1990, p. 55 *apud* ESCOSTEGUY, 2007, p.140, grifo nosso).

Se os significados são socialmente construídos, na visão de Edward P. Thompson seria inconcebível nomear a cultura como “uma forma de vida global”, uma vez que cada sociedade é constituída por diferentes sujeitos com valores e preceitos diversos (ESCOSTEGUY 2007, p.154). Assim, Thompson compreende mais como “um modo de vida opostas”, entendendo cultura

> [...] ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições e existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, 2003, p.142).

O autor destaca que no campo dos Estudos Culturais, a cultura abarca também “[...] as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”. Assim como as formas de vida que constitui as ideias, o conjunto de códigos/signos, as práticas, as instituições e a estrutura de poder como o campo das práticas culturais (HALL,1986, p. 26 *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2019, p. 14).

Stuart Hall tem grande importância para a formação dos Estudos Culturais, inclusive participou da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), sendo diretor de 1968 a 1979. Neste período que consolida o projeto a um movimento acadêmico-intelectual internacional, “[...] a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de “textos” da cultura” (SOVIK, 2002, p. 11 *apud* HALL, 2003, p. 11).

Esse cruzamento entre a cultura e a política rompe com o entendimento de cultura universal sendo tudo que melhor foi pensado, produzido e dito, no qual nos leva a não fazer diferenciação entre cultura alta e baixa ou entre cultura elitizada e popular. Assim a cultura, nos Estudos Culturais é

> [...] entendida tanto como uma forma de vida - compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder - quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones,

> arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2019, p.14).

Ou, como diz Hall, é um processo que envolve “[...] a produção e o intercâmbio de sentidos - o ‘compartilhamento de significados’ - entre membros de um grupo ou sociedade” (HALL, 2016, p. 20). Desse modo, a conexão entre conceitos e linguagem nos possibilita mencionar objetos, sujeitos e acontecimentos do mundo “real” ou do “imaginário” de forma que um indivíduo compreenda o outro é o que se denomina de representação.

Sendo assim, a representação “[...] é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem” (HALL, 2016 p.34). Dentre as várias teorias sobre como a linguagem é usada para representar o mundo o autor apresenta três abordagens que são: reflexiva, intencional e a construtivista.

A primeira funciona como um espelho, o sentido está impregnado no objeto, na ideia, no sujeito ou um acontecimento. A obra “Isto não é um cachimbo” (*Ceci n’est pas une pipe*) do artista Magritte é um convite a pensar o objeto em si e sua representação, uma vez que aquele é um objeto bidimensional é um signo que a partir de convenções foi definido para fazer referência ao objeto, mas ele não é o objeto, e o reconhecemos porque “[...] conheço o código que liga o conceito a uma palavra ou imagem particular” (HALL, 2016, p.47).

A segunda, a abordagem intencional é quando o sentido é imposto pelo escritor, pintor ou falante, “[...] as palavras significam o que o autor pretende que signifiquem”. Assim, a linguagem é utilizada para expor sentimentos, pensamentos, “[...] coisa que são especiais ou únicas para nós, para o nosso modo de ver o mundo”, entretanto, para que haja comunicação com o outro é necessário que entre, “[...] nas regras, códigos e convenções da linguagem” (HALL, 2016, p. 48).

A última, apresentada por Hall (2016), é a abordagem construtivista, esta perspectiva reconhece que o homem cria procedimentos de seleção, organização e controle de modo a materializar essas formas simbólicas. “As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais - conceitos e signos” (HALL, 2016, p. 48).

Assim dizendo, se os sujeitos estabelecem sentido às coisas, pessoas e acontecimentos, seria axiomático um significado único, fixo e inalterável. Desse modo, “[...] o sentido não está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos na palavra”

(HALL, 2016, p.41). São os seres humanos que constituem sentido às coisas, de acordo com suas utilidades ou conforme são integradas nas práticas diárias de suas vidas. “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido” (HALL,1997, p. 1).

> O sentido depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica. Porque um som ou palavra em particular indica, simboliza ou representa um conceito, ele pode funcionar, na linguagem, como um signo e transportar sentido - ou, como os construtivistas dizem, significar (HALL, 2016, p.49).

Por isso, o processo de significação cultural não é neutro, uma vez que os significados sociais sistematizam e legitimam as práticas sociais, assim como na constituição de identidades - instituindo e nos ensinando modos de ser, de estar e agir no mundo. Nesse sentido, a linguagem é um modo privilegiado, uma vez que por meio dela que o significado é produzido e intercambiado. Assim, para comunicar ao outro esses significados são necessários compartilhar dos mesmos códigos linguísticos, ou seja, “[...] precisam falar o suficiente da mesma língua para serem capazes de traduzir o que ‘o outro’ fala em algo que ‘eu’ possa entender e vice-versa" (HALL, 2016, p. 23).

Estudos como os de Foucault (2009) mostram que essa relação está envolvida pelo poder, uma vez que para compartilhar dos mesmos códigos linguísticos é necessário apropriar-se de uns e descartar outros. De modo a homogeneizar esse processo, significados foram legitimados como verdadeiros, em relação a outros por uma determinada categoria, num determinado tempo e espaço.

Assim dizendo, a sociedade em busca de uma unicidade ela impõe formas ritualizadas, que tem por função controlar, organizar, selecionar e difundir normas e valores que se corporificam por meio do discurso (FOUCAULT, 2009). Esse processo normativo se estabelece como um regime de verdade, “[...] buscava um enquadramento biológico e sociológico do que se deve ser” (TAKARA, 2013, p. 2).

Nesse sentido, as pessoas “[...] tomam a educação como uma prática social com vistas à produção de sujeitos”, consequentemente, surgem interesses sendo disputados pela sociedade. Primeiro, que tipo de saberes desejam eleger como importantes para serem recebidos para as próximas gerações e, segundo, que tipos de sujeitos desejam produzir e direcionar para corresponderem às necessidades e expectativas dessa sociedade (CAMOZZATO, 2012, p. 82).

E umas instituições responsáveis por acumular, conservar e transmitir de forma ordenada às demais gerações, os discursos produzidos pelo homem a partir da interação para representar seus conhecimentos e se comunicar, é a escola. Nessa direção, encaixa-se o entendimento de Kant (1999, p.13) sobre o papel da Educação como um processo em que "[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Nota-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros".

Assim, a educação tem sua fundamentação na junção da reprodução social e cultural, mas Giroux (2019, p. 84) também compreende como espaço de resistências às ideologias e política envolvidas na regulação moral e social, "[...] a educação é um local de luta e contestação contínuas". Nesse sentido, a escolarização cria um espaço de desigualdades, já que o capital cultural e as experiências de alguns/algumas estudantes são negligenciados. Para os Estudos Culturais frequentemente funciona

> [...] para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados /as estudantes da "minoria" (GIROUX, 2019, p.84).

Nesse sentido, existem estudantes não se reconhecem na vivência escolar e, assim, a articulação da educação escolarizada com a vida não ocorre ou ainda esses estudantes sofrem "[...] a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão (BARTOLOME, 1994; FINE, 1991; ARONOWITZ & GIROUX, 1993; MACEDO, 1994; BRADY, s/d. *apud* GIROUX, 2019, p. 84).

Desse modo, o olhar que se tem da Educação mantém-se embasado em um pensamento pedagógico moderno, em que os princípios se fundamentam na concepção do sujeito dotado da capacidade de razão. E, com o propósito de humanização do homem "[...] a disciplina transforma a animalidade em humanidade" (KANT, 1999, p. 12).

Nesse processo, Kant (1999, p.11) atenta a alguns aspectos, "[...] a disciplina, e a instrução com a formação". A disciplina faz com que o homem não desvie da humanidade. E para abandonar a selvageria ele é instruído por gerações anteriores aos conhecimentos já existentes. Assim, a disciplina e a instrução fazem parte da formação do homem. Entretanto, ao incluir as experiências está se incluindo algo

seu aos conhecimentos já existentes, criando-se um espaço de disputa sobre o que deve ser transmitido.

Essa compreensão ratifica a argumentação de Foucault (2009, p.44) de que a educação “[...] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” O autor entende o ensino como um rito que envolve o sentido das palavras, a instituição de normas e a apropriação dos discursos que foram legitimados no tempo por certas categorias de sujeitos, separando o que é verdadeiro e falso, e assim mantendo sistematicamente o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

Nesse sentido, o processo de escolarização para Foucault (1987) ocorre pelo adestramento dos corpos, pelo processo disciplinar é possível regular, normatizar corpos e projetar autenticidade e normalidade nas subjetividades. No entanto, o autor esclarece que a disciplina dos corpos visibiliza não apenas a ampliação das habilidades ou de outro lado impulsioná-lo à submissão de tal maneira que a “[...] formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1987, p.164).

A persistência do modelo pedagógico moderno em adequar os indivíduos biologicamente e sociologicamente de como devem ser, normaliza anular quem realmente esse sujeito é, e corrobora tornar-se quem nunca poderá ser. “Fixavam uma identidade, valorizavam um indivíduo padronizado com características comuns que cumprissem suas funções na ordem social imposta” (TAKARA; TERUYA, 2013, p.127).

bell hooks (2013, p. 241) tem na sua experiência como aluna e educadora, as experiências dos processos normalizadores em sala de aula. Os indivíduos considerados indesejáveis são os que não aceitam os pressupostos das normas hierarquias. Assim, a autora explica que “[...] recompensados se decidíssemos nos assimilar, excluídos se preferíssemos conservar aqueles aspectos do nosso ser”.

No entanto, essas verdades que sustentavam o sistema educacional sofrem rupturas na sociedade contemporânea, a escola que se mantinha como detentora do acesso ao conhecimento se vê atravessada pelas “[...] transformações tecnológicas e o acesso à informação” (TAKARA; TERUYA (2013, p.12) assim, reconhecemos que existe um potencial pedagógico que não está vinculado ao conceito de Educação Escolar. Desse modo, a problemática dessa pesquisa alinha-se na compreensão de como a mídia educa.

Em nosso tempo, os indivíduos desde que nascem convivem com diferentes meios e produtos de comunicação e informação, seja assistindo à televisão, frequentando os cinemas, acessando as redes sociais, lendo revistas e jornais. Desse modo, as pessoas relacionam-se diariamente com as diversas culturas veiculadas por esses meios, e cada produto gerado desses meios é visto por Fischer (1997, p.61) como "materialidade discursiva, como gerador e veiculador de discursos, como tecnologia[3] de comunicação e informação."

Uma vez que esses espaços produzem e circulam saberes, valores e princípios relacionados a um aprendizado cotidiano sobre o que podemos e o que não devemos fazer para sermos aceitos na sociedade. Teruya (2009, p. 155-156) enfatiza a necessidade de "pensar a comunicação", uma vez que é por meio dela que os sujeitos se relacionam com o outro, "[...] tanto no processo de interação e socialização do conhecimento como no jogo de interesse." E é nesse jogo que estão as disputas por manter ou modificar a própria educação.

Nesse sentido, as mídias ocupam um espaço expressivo, sua velocidade vertiginosa de informações tem transitado diariamente em nossas relações sociais, culturais e educacionais e, com isso, "[...] colaborou para viabilizar a comunicação entre os indivíduos localizados em regiões de longas distâncias e transmitindo os diferentes discursos" (TAKARA, 2013, p. 30). De modo que, essa interação desarruma/modifica o modo de pensar, perceber a relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Segundo Ellsworth (2015, p. 01 *apud* ANDRADE, 2016, p.73) os espaços culturais como as mídias, são espaços de contínua construção do conhecimento, a pedagogia desses espaços "[...] provoca no sujeito movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes fabriquem aprendizagens tanto em relação a si mesmo, aos outros, e ao mundo". A autora enfatiza o alcance e o poder pedagógico desses espaços na produção de subjetividades e identidades dos sujeitos.

Os saberes e os discursos estão interligados com as normativas e valores constituídos e validados por cada sociedade como "[...] heranças que caracterizam

---

[3] Ao abordar o conceito tecnologia, utilizo a visão Simon (2013, p. 68-70) em que se opõe a visão reducionista da "tecnologia a uma questão de método e instrumentalidade". O autor compreende "como formas de prática constituídas no interior de formas particulares de conhecer e fazer'' sem esquecer sua implicação "como campo diversificado de diferentes formas de saber/poder."

as metanarrativas dos sujeitos" (TAKARA, 2013, p.28). Nesse sentido, Camozzato (2012, p. 80) caracteriza a pedagogia como "[...] o conjunto desses saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de sujeito."

Com base nessa informação, pensar as transformações provocadas pelas mídias alterando as concepções de tempo e espaço na sociedade oportunizou entrar em processo de negociação os saberes e valores legitimados/tomados como verdadeiros historicamente. Assim, com o intuito de responder às necessidades e expectativas de "[...] tornar as pessoas integrantes de uma cultura", a pedagogia se transforma e se reinventa nas contingências de cada tempo-espaço. (CAMOZZATO, 2012, p.81).

Desse modo, a autora considera os múltiplos artefatos culturais como formas atualizadas de "[...] produzir sujeitos conectados ao tempo em que vivem". Com ascensão dos modos de comunicação social e da informação tornam-se territórios[4] de grande potencial de produzir e reproduzir valores, comportamentos, hábitos, atitudes, modos de pensar constituídos na sociedade presente (CAMOZZATO, 2012, p.103).

Steinberg (1997, p. 101-102 *apud* Andrade, 2016, p.85-86) percebe a produtividade dos artefatos midiáticos na construção de sujeitos consumidores como uma extensão da noção da pedagogia no campo escolar, conceituado como pedagogia cultural. Nesse sentido, o processo de educar não restringe a escola, mas numa variedade de locais sociais "[...] onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes etc."

Diante dessas exposições, compreendemos como as pedagogias culturais são mobilizadas, produzidas e instituintes de modos de ser e de agir. A prática docente e as representações de professoras e professores geram sentidos e produzem significados sobre o que é a Educação e, ao mesmo tempo, constituem movimentos e processos que educam nossos modos de pensar e agir. A formação docente, neste sentido, atravessa dispositivos midiáticos e é produzida pelas representações nos

---

[4] Ao empregar o termo território, utilizo a conceituação Takara (2013, p. 22) como "[...] um lugar em que ocorrem os processos de subjetivação das identidades." O autor explica que a terminologia tem uma abrangência além de um espaço em que as ações se situações ocorrem, englobam "as relações de poder e saber transformam os discursos, as ações, as práticas sociais e alteram as construções discursivas".

diferentes artefatos que ensinam sentidos e significados sobre ser professora e professor.

Simon (2019, p. 71) aborda a pedagogização nos meios e nos produtos de comunicação e informação como “tecnologias culturais”. A terminologia utilizada pelo autor é uma forma de ampliar o entendimento da pedagogização que acontece nos locais estabelecidos especificamente como educacionais, pode ser vinculado “[...] com outras formas de trabalho cultural a fim de tornar realizáveis as possibilidades especificadas e normalizadas no interior de nossa imaginação social”.

Kellner (2001, p. 64) destaca que a pedagogia da mídia está conectada intimamente com a relação de poder e serve para estabelecer a hegemonia de determinados grupos dominantes ao mesmo tempo produzindo posicionamentos de resistência e luta, ou seja, essa “[...] aquisição de poder pode ajudar a promover um questionamento [...] e lutas pela transformação social”.

Esses posicionamentos são constituídos num determinado momento histórico e com o intuito de responder a certas necessidades, nesse sentido, a relação de saberes e poder estão condicionadas intrinsecamente a uma função estratégica dominante. Como uma rede às estratégica inscritas na relação de poder compõe uma estrutura do saber, ou seja, um regime de verdade, “[...] aquilo que em certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Sendo essas interiorizadas nos sistemas das crenças, Foucault as utiliza mais tarde não para reconciliar os dois elementos e nem para enfatizar os conflitos, mas investigar “[...] a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo com este termo a conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder” (AGAMBEN 2005, p.11).

Desse modo, os dispositivos transcendem os espaços notórios de poder como os manicômios, as prisões, as escolas, as fábricas, as medidas jurídicas etc. Há um atravessamento do termo dispositivo há vários campos, nos quais partilham a ideia de dispositivo como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p.13).

Nesse sentido, Fischer (2002) adota o termo em suas pesquisas sobre televisão e educação para mostrar a forma como a mídia opera ativamente na

constituição de identidades e subjetividades. A autora verifica que o sistema de televisão não apenas se firma como espaço de lazer e informação, mas como espaço educativo. "A produção e a circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano", de certa forma nos ensina como fazer, como agir de certa forma como 'ser' diante ao mundo hoje (FISCHER, 2002, p. 153). Fundamentada no conceito de "dispositivo da sexualidade" de Foucault (2000) a autora chama de "dispositivo pedagógico da mídia" como

> [...] um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre "si mesmo" (FISCHER, 2002, p.155).

Nesse sentido, não há um momento na vida dos sujeitos que não seja "modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo", seja ele a literatura, a caneta, a televisão, a música, as redes sociais, os celulares entre outros (AGAMBEN 2005, p.13). Entendemos, desse modo, o dispositivo como grupo e práticas, saberes, poderes e modos de ser e agir que são acionados em determinados tempos e espaços. Ao compreendermos a mídia como um dispositivo pedagógico, problematizamos a possibilidade de produção e de acionamento de práticas e de sentidos que são constituintes das representações de professoras e professores.

Ser docente é estar imersa em dispositivos. A escola como infraestrutura, as políticas educacionais, os sistemas de representações, os currículos, as práticas pedagógicas e os artefatos midiáticos são exemplos de como o poder é produtivo das representações e das identidades. Pensar a representação docente também é uma possibilidade de questionar os modos como a formação de professoras e professores também é produzida no processo de acionamento dos dispositivos de representação das mídias.

Dentre esses dispositivos, a pesquisa aciona os filmes como artefatos culturais nos quais veiculam e produzem significados e representações sociais. Conceber seu poder é afastar do pensamento inocente de sua associação ser apenas artístico e comunicacional. Como um artefato cultural, os saberes e práticas que circulam afetam os indivíduos no mundo, uma vez que nos mostram como devemos nos vestir, como

devemos nos comportar, como devemos pensar para sermos aceitos em determinados grupos (FISCHER, 2002).

A produção de significados nesses espaços parece convocar as espectadoras e os espectadores a “[...] observar-se e reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade” (FISCHER, 2002, p.154). Essa experiência de voltar-se para si mesmo, a partir das enunciações nesses espaços, jamais são totalmente definitivas. O processo de subjetivação se constitui historicamente, por isso sua constituição não se dá de forma linear, há uma série de rupturas e deslocamentos de acordo com tempo e o espaço que se encontram.

Giroux (1995, p.136 *apud* Fischer, 1997) destaca que apesar da presente proliferação ilimitada de dispositivos ainda se mantêm discursos que se repetem insistentemente sobre o poder destes sobre as pessoas. O autor “clama por uma ruptura” dessa compreensão, como práticas de significação podem mobilizar residência as estruturas elitizadas.

> [...] as imagens eletronicamente mediadas, especialmente a televisão e o filme, representam uma das armas mais potentes da hegemonia cultural no século XX" (Giroux, 1995, p. 136), e de que aquilo que não passa pela mídia eletrônica cada vez mais vai-se tomando estranho aos modos de conhecer, aprender e sentir do homem contemporâneo (*apud* FISCHER, 1997, p. 62).

Nesse sentido, Giroux (2019, p. 131) ressalta o desafio das/os agentes culturais, aqui incluo as professoras e os professores, em criar espaços para problematizar a política cultural difundida de forma a favorecer a competência emancipatória dos indivíduos para “tornarem sujeitos e agentes, ao invés de objetos alienados da representação”.

Esse entendimento acerca da necessidade de estudarmos os discursos veiculados pela mídia vai ao encontro com o pensamento de Kellner (2001) sobre ler as mídias criticamente o material produzido e divulgado por esse dispositivo uma vez que “[...] que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas”, contribui para regular “[...] a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos”, e “[...] organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para massa” (KELLNER, 2001, p. 9). Ou seja, é crucial discutirmos a cultura que veicula pelas diversas mídias visto que na

contemporaneidade se tornou o principal meio de distribuição e disseminação de cultura.

Fischer (2007) compreende que para discutir a cultura midiática nos espaços escolares, deve-se evitar uma análise reducionista aos meios de comunicação, analisar as mídias como elemento fundamental na contemporaneidade envolve compreender a complexidade dos processos comunicacionais. A multiplicidade de materiais desenvolvidos abrange opções éticas e estéticas por parte das organizações, dos produtores e diretores nos quais se guiam “[...] pelas incertezas da linguagem, pelo não fechamento das interpretações, pelas pequenas cintilações de uma obra aberta, disponível a um criativo gesto educacional” (FISCHER, 2007, p. 298).

Nesse sentido, Takara (2021, p. 277) mostra a urgência de discutir a mídia na Educação, os discursos que circulam nas mídias também estão presentes nos espaços educativos escolares inclusive nos cursos de Formação Inicial de professoras uma vez que no que se refere às “[...] maneiras como devemos ser como aquelas/es que educam pessoas e, também, aos educadores das/os professoras/es”.

Entretanto, há uma certa rejeição por parte de educadoras convencionais, a constituição de uma “[...] pretensão a parecerem profissionais científicos/as e objetivos/as” divergem da “[...] visão a partir de lugar nenhum”. O trabalho e o discurso das/os professoras/es estão imersos em práticas, saberes constituídos historicamente e socialmente estipulados pelo poder, ou seja, a forma estruturada do currículo hegemônico, em que a uma forma “certa” de ser, uma forma “certa” de pensar, uma forma “certa” de agir como consequência, outras culturas são silenciadas, assim o autor questiona a “[...] suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as” (GIROUX, 2019, p. 84).

A multiplicidade desses espaços de informação e comunicação estão “[...] impregnado de valores éticos e estéticos, interesses individuais ou coletivos e ideologias” (TERUYA, 2009, p. 155). A autora demonstra como o espaço midiático é potencialmente poderoso, uma vez que produz e circula saberes, valores e princípios relacionados a um aprendizado cotidiano sobre o que podemos e o que não devemos fazer para sermos aceitos na sociedade.

Para Kellner (2001), a mídia envolve a sociedade e, sem percebermos, somos educadas/os pelos meios dominantes, dessa forma, podemos afirmar que ao “aprender a ler e criticar a mídia, restringindo à sua manipulação, os sujeitos poderão

fortalecer-se em relação a mídia e à cultura dominante". O autor salienta ainda, a importância de uma "pedagogia crítica da mídia" na escola, pois além de ser crítico em relação às representações e os discursos destaca que a mídia pode ser usada como um dispositivo de autoexpressão e ativismo social (KELLNER, 2001, p.10 e 425).

Desse modo, entendemos que esses artefatos midiáticos nos educam sobre os modos como compreendemos o mundo, os outros e a nós mesmas. Entre as possibilidades de pedagogias culturais presentes nestes artefatos e acionadas por estes dispositivos, temos a representação do que é ser professora/r na mídia. É com base na provocação de como este discurso sobre ser professora é indicado nestes artefatos midiáticos que empreendemos a análise dos discursos em funcionamento no dispositivo pedagógico que nos ensinam práticas, ações e representações sobre professoras e professores nos filmes que serão nossos objetos deste estudo.

3 REFAZENDO IMAGENS: IDENTIDADE - DIFERENÇA- IDENTIFICAÇÃO

O descentramento da cultura despontada a partir da globalização, as mudanças nos parâmetros econômicos e culturais na contemporaneidade geram influências nos padrões de produção e consumo, consequentemente impactando na formação das identidades culturais (HALL, 2015). Nesse sentido, compreender as relações que transcorrem entre os indivíduos e a forma como são atravessados pelos padrões marcados pela sociedade contribui com minha investigação sobre a formação da representação docente nas mídias filmografias (TAKARA, 2013).

Takara (2013, p. 18) aborda que as inovações tecnológicas proporcionaram "[...] o acesso ao mundo das informações em diferentes espaços geográficos e ao mundo do consumo de diferentes sabores, vestimentas, usos e atributos de diferentes grupos sociais". Esse contato com as múltiplas culturas contribui para um deslocamento dos sujeitos a vários lugares independentemente de estar no mesmo lugar geograficamente. Assim, pensar em uma cultura homogênea mediante a variedade de culturas que circulam e se cruzam é ilusório.

Nesse sentido, Hall (2015) considera que o projeto da modernidade constituído por sujeitos unificados, completos, seguros e coerentes sofre deslocamentos. Por conta das transformações sociais ocorridas em escala global, possibilitaram novas articulações em que o sujeito "[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (HALL, 2015, p.12).

De forma a compreendermos como as pessoas assumem certos posicionamentos frente a outras, Hall (2015) nos faz refletir sobre três concepções diferentes de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Essas noções de sujeito mostram as possibilidades de compreender a identidade desde uma interpretação fixa da compreensão de eu, até os deslocamentos das identidades e suas provisoriedades como o que se dá na contemporaneidade.

A noção do sujeito do Iluminismo é de um sujeito que ao nascer emerge sua essência e a mesma se desenvolve ao longo de sua vida, entretanto, essa essência permanece a mesma durante toda sua existência. Dessa maneira, a concepção de sujeito está "[...] centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância" (HALL, 2015, p. 18).

Pensar no contexto da formação docente que a essência de um sujeito independe de qualquer influência social e cultural não se altera, associa a uma concepção de um modelo ideal de professora e professor. Os discursos que circulam e mobilizam nos cursos de Formação Docente a respeito da forma como se deve agir nos espaços educativos são transmitidos de geração a geração, de maneira que as professoras naturalizam essas ações pré-definidas (TAKARA, 2021).

A segunda concepção o sujeito adquire uma forma mais coletiva e social, o sujeito sociológico se constitui na relação com “outras pessoas importantes para ele”. Essa perspectiva mantém a sua essência interior, contudo ela não é estática, o sujeito é formado e transformado “num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Sendo assim, a base do sujeito sociológico se deve à interação do sujeito com a sociedade, o sujeito internaliza valores e princípios, tornando-se parte de si de forma facilitar seu lugar no mundo social e cultural. (HALL, 2015, p.11).

Nessa perspectiva, podemos pensar o espaço escolar dicotômico, “[...] a educação é um local de luta e contestação contínuas”. Ainda que os discursos e as práticas transformaram as relações nesse espaço, como instituição mantém seu poder disciplinar, conteúdo específicos constituído historicamente e socialmente, “[...] ativamente envolvidas em formas de regulação moral, social as escolas pressupõem noções fixas de identidades cultural e nacional” (GIROUX, 2019, p. 84).

Mas com as transformações nas concepções de tempo e do espaço com a globalização possibilita ao sujeito a uma identidade como uma celebração móvel, ou seja, com um pluralismo cultural e um consumismo em escala global é incompreensível sustentar que essas identidades não se cruzam ou que não continuamente passem por um processo de deslocamento. Assim,

> [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente (HALL, 2015, p.12).

Nesse processo de interconexão entre os sujeitos num âmbito global que se constitui o sujeito pós-moderno. A identidade, nessa concepção não é definida biologicamente, mas constituída historicamente, “[...] formada e transformada continuamente, “[...] de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não

resolvidas”. Para Hall (2015, p. 10-12), as mudanças globais que vêm deslocando as estruturas e processos centrais da sociedade têm transformado a compreensão de teóricos que ancoravam as identidades estáveis no mundo social há uma “crise de identidade”.

Para Woodward (2020, p.9) a “[...] identidade é relacional, “[...] depende, para existir, de algo fora dela. Assim, “[...] aquilo que ela não é” é base da diferença. Identificar envolve um processo de negação, ser mulher logo não pode ser homem e vice-versa. Enquanto, a diferença da ordem simbólica a identidade abarca as perspectivas essencialistas tanto simbólica como social.

Apesar desses dois processos serem constituídos com características específicas, os dois servem de base fundamental para construção e manutenção da identidade. Primeiro, os sentidos são constituídos nas relações sociais por meios de signos e símbolos, e essa marcação simbólica define quem são os excluídos e os incluídos. Em virtude dessa classificação que ocorrem as diferenciações sociais (WOODWARD, 2020, p.14).

Esse processo classificatório expõe como as relações sociais são organizadas e divididas; em ao menos em dois grupos opositores ‘pertence e não pertence’, ‘nós e eles’. Entretanto, essa a marcação simbólica de um grupo como ‘não pertencente’ não terá apenas implicações simbólicas de representação, mas também condições sociais e materiais, visto que “[...] o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2020, p.13-14).

De acordo com Durkheim (*apud* Woodward, 2020, p. 41) os sistemas classificatórios servem para organizar e ordenar a vida social, sendo corporificado por meio de rituais e símbolos. Para exemplificar, o autor utilizou da vida religiosa para ilustrar como esse processo funciona. Na estrutura religiosa as diferenças simbólicas são produzidas e reproduzidas por meio de dois grupos: o sagrado e o profano.

Acompanhamos a interpretação de Woodward (2020, p. 41) para discutir como essas posições faziam parte da construção das representações de elementos ritualísticos que “eram considerados sagrados porque corporificavam as normas e os valores da sociedade, contribuindo, assim, para unificá-la culturalmente”. Desse modo, o sagrado seria aquilo que está distante, “à parte”, como denomina a autora e, em outra direção, o profano está como sua oposição.

Frequentemente, o sistema de classificação se efetiva por meio do sistema de oposições, sagrado e profano, nós e eles, alto e baixo e assim por diante. Segundo

os teóricos dos estudos culturais, nós que damos significados aos objetos, nós que damos sentidos às coisas e ainda, nós que conferimos sentido as coisas pela forma como representamos, assim, de forma que um compreenda o outro e de manter uma ordem social há um certo consenso quanto a forma de classificar as coisas (WOODWARD, 2020).

Silva (2020, p.76) não concebe a perspectiva em que a diferença seja um produto derivado da identidade, em que essa é considerada como parâmetro em que se define a diferença. O autor enfatiza que a identidade e a diferença são produzidas por meio de atos linguísticos, “[...] somos nós que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Ou seja, elas adquirem sentido por meio dos sistemas de significação, constituídas pela cultura e pelos sistemas simbólicos num dado momento histórico, por isso não devem ser compreendidas como uma estrutura fixa/estável.

O autor retoma os argumentos dos estudos linguísticos de Saussure, “[...] os signos - que constituem uma linguagem - não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente” (SILVA, 2020, p. 77-78). Assim, adquire valor ou significado quando marcados em relação a outros membros do sistema que faz parte. Ele exemplifica: o conceito “vaca” é uma forma abreviada de dizer que não é cavalo, que não é árvore, só faz sentido num sistema de convenções do que não são “vacas”, enfim, “a língua não passa de um sistema de diferenças.”

Entretanto, mesmo sendo compreendidas nos sistemas de significação a identidade e a diferença não são determinadas pelos sistemas simbólico e discursivo, a linguagem decorre da natureza da indeterminação e da instabilidade. Assim, se a identidade e a diferença se constituem na linguagem, é preciso levar em conta o fato que o signo carrega traços do que ele representa e daquilo que ele não é. Silva (2020, p. 79) ressalta que o processo de significação, “[...] a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”.

Em vista disso, o autor apresenta a identidade como uma demarcação de fronteiras, uma separação entre nós e eles que se dá pelo processo de classificação, uma forma de ordenar e dividir o mundo social em grupos, classes. Assim dizendo, a identidade e a diferença funcionam de acordo com o que a sociedade produz e utiliza nos sistemas classificatórios. “Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar”, dessa forma, quem detém a prerrogativa de classificar significa também que tem a autorização de atribuir valores, preceitos” (SILVA, 2020, p. 82).

Nesse contexto, a relação de poder está presente tanto no processo de demarcação da diferença quanto da identidade, “[...] incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); demarcar fronteiras (nós e eles); classificar (bons e maus); puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais; normalizar (nós somos normais, eles são anormais)”, assim, esses processos são ordenados em torno de oposições binárias de incluir e de excluir (SILVA, 2020, p.81-82).

Desse modo, uma das definições adquire uma carga positiva na medida que a outra adquire valor negativo. Logo, uma é privilegiada; homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual. Para Silva (2020) eleger uma identidade específica como padrão na qual as demais devem ser avaliadas, comparadas é uma forma de hierarquização. Normalizar significa que a identidade elegida como modelo obtém as especificidades positivas, enquanto as outras, as oposições são aferidas de formas negativas.

> A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como **uma identidade**, mas simplesmente como **a identidade.** Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcas como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2020, p. 83, grifos do autor).

Silva (2020) explica que esse processo de denominar uma identidade como parâmetro em relação a outras envolve disputas, elas não são harmoniosamente definidas, estão sujeitas às relações de poder. Essa disputa está marcada por relações hierárquicas de diferentes grupos sociais com interesse de assegurar “[...] o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2020, p.81). Dessa maneira, esse processo de afirmação da identidade e a marcação da diferença não são relações inofensivas.

Sendo as práticas de significação produzidas nos atos linguísticos, Hall (2020, p. 109) enfatiza que “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso”, ou seja, a unidade, a homogeneidade que a identidade reconhece é construída no interior do jogo do poder e da exclusão; em que se classifica, elege, ordena e normaliza: normais e anormais, bons e maus, obedientes e transgressores, entre outras, que se proclamam em nossa sociedade como regime de verdade.

Woodward (2020) e Silva (2020) seguem pelas contribuições desenvolvidas por Hall (2020, p.108) acerca das identidades como construções que se realizam por

intermédio da relação com a diferença e não separada delas. A identidade necessita da relação com aquilo que não é, com aquilo que lhe faz falta, aquilo que lhe completaria, mesmo que esse outro seja um outro silenciado. Essa concepção corrobora com a ideia da identidade na modernidade tardia, “[...] identidades não são nunca unificadas”, “[...] cada vez mais fragmentadas e fraturadas", que nos possibilita articular com uma multiplicidade de identidades possíveis, podendo nos identificar com cada uma delas ao menos temporariamente. Nesse contexto, que o autor concebe a identidade como um ponto de sutura

> Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2020, p.111-112).

Nesse contexto, as identidades são cambiantes, não há uma unidade imutável, elas continuamente se deslocam e se transformam. Ela é construída nas práticas discursivas por meio das relações sociais, em que o sujeito é “convocado” a assumir uma posição-de-sujeito. Hall (2020, p.112) descreve esses lugares como “pontos de apego temporário”, no sentido de que a identidade pode ser negociável, no qual o sujeito apropria-se de uma posição de acordo com a função da situação e dos espaços sociais de onde se fala.

Nesse constante deslocar que o processo de globalização Hall (2020, p.24) explica que esse processo proporciona uma pluralização sobre a identidade, já que ela segue “[...] sempre ‘em processo’, sempre sendo formada”. Ela é formada ao longo do tempo, “[...] não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, há um redirecionamento conforme os indivíduos são interpelados ou representados, nesse sentido, o autor defende usar o termo identificação ao invés de identidade.

Nesse contexto, na análise cultural o conceito “modo de endereçamento” é visto como uma possibilidade de abordar o modo no qual o espectador é “convocado” a assumir “[...] a uma posição a partir da qual ele deve ler o filme" (ELLSWORTH, 2001, p.17). Para isso, as mídias apropriam-se de estímulos sedutores no intuito que os indivíduos se apoderem dos sentidos produzidos para sua própria subjetividade.

Woodward (2019) explica que os teóricos dos Estudos Culturais têm retomado o conceito de identificação no sentido de problematizar questões em relação ao poder da representação e em relação como e porque alguns significados são privilegiados em referência a outros. Como parte do sistema de significação, a representação é uma maneira de conceber sentido, e por assim dizer, "[...] a identidade e a diferença passam a existir" (SILVA, 2020, p.91).

Nesse sentido, problematizar a representação docente que circula nas mídias é uma forma de compreender os discursos historicamente constituídos que organizam e produzem formas de agir como docentes. Como discorre Takara (2021, p.283) no texto Corpos (in)decentes nas mídias: pedagogias culturais na formação docente.

> Essas figuras binárias da docência sugerem a imagem decente e dócil de docente que precisa estar em determinada idade, agir de determinados modos, representar sentidos e incorporar a escola. Desde a figura da professora ou do professor sério, mau e que é compreendido como exigente até a doçura e a visão emocionada de professoras e professores como heróis e heroínas que salvam suas alunas e seus alunos das intempéries da vida.

O autor destaca como os discursos binários exercem modos diversos de violência, um corpo indecente é aquele que desviam a "normalidade". A sociedade utiliza-se do sistema de classificação como uma forma de demarcar um padrão estabelecido artificialmente como normal, assim os corpos que divergem dessa constituição de normalidade só podem ser avaliados de forma negativa.

Silva (2020) alerta que se corre o risco de manter a ênfase numa identidade fixa, se condicionar as concepções de identidade e diferença aos sistemas de significação e aos sistemas discursivos a uma concepção da representação meramente descritiva. O autor apresenta o conceito de performatividade[5] desenvolvido pela teórica Judith Butler como um modo de evitar esse problema.

Silva (2020, p. 92-95) explica que há um deslocamento da concepção de identidade "como aquilo que é" e de uma concepção de "tornar-se", "para uma concepção de identidade como movimento e transformação". Nesse sentido, a performatividade deve ser compreendida não como ato singular de descrever um "fato" no mundo social, uma vez que "[...] a ocorrência de uma única sentença desse

[5] Segundo Silva (2020, p. 92), o termo de performatividade inicialmente foi formulado por J. A. Austin (1998) a partir da divergência de que a linguagem se limita apenas descreve uma ação, uma situação ou um estado de coisas, "[...] essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize".

tipo não teria nenhum efeito importante". Entretanto, o discurso faz parte de uma rede do sistema linguístico, sendo assim, "[...] é na sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição", que sua eficácia dos enunciados contribuem para marcar ou evidência o processo de produção da identidade. É aqui que o conceito se cruza com uma característica da abordagem semiótica ressaltada por Derrida.

> [...] Uma característica essencial do signo é que ele seja repetível. [...]estende essa ideia para a escrita, em particular, e, mais geralmente, para a linguagem. [...] uma mensagem escrita qualquer precisa ser reconhecível e legível na ausência de quem a escreveu e, na verdade, até mesmo na ausência de seu suposto destinatário. [...] ela é independente até mesmo de quaisquer supostas intenções que a pessoa que a escreveu pudesse ter tido no momento em que o fez. [...] a escrita é perceptível. [...] isso vale para a linguagem em geral (SILVA, 2020, p.94)

Segundo o autor essa característica repetível da escrita Derrida estende à linguagem, e essa repetibilidade de ambas que ele chama de "citacionalidade". Silva (2020, p. 95) explica que a linguagem "[...] pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente". O autor entende esse processo como um procedimento de "recorte e colagem", no qual o recorte consiste em retirar uma expressão de um contexto social mais amplo, no qual ela foi enunciada diversas vezes, e a colagem consiste no movimento de inseri-la em um novo contexto, e essa citação reaparece disfarçada por novos significados.

Nesse sentido, devem ser consideradas performativas as proposições cuja enunciação gere efeitos ao que está anunciado. Entretanto, Silva (2020) salienta que existem sentenças descritivas que funcionam como performativas, desse modo, dizer algo sobre uma pessoa, num primeiro momento, pode até parecer uma descrição, contudo sua repetibilidade pode funcionar como performatividade e tornar-se um fato.

O processo de "citacionalidade" incorpora características atribuídas à linguagem, logo esse processo é instável, pode ser interrompido. Silva (2020) explica que é na perspectiva de interrupção no processo de "recorte e colagem", que viabiliza a "[...] instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes" e assim torna-se "[...] possível pensar na produção de novas e renovadas identidades" (SILVA, 2020, p. 95).

Com base nessa perspectiva, e amparada nos trabalhos de Takara (2013, 2015, 2021) na perspectiva de pensar outras formas de ser professora e professor é

que a pesquisa problematiza as representações produzidas e reproduzidas nas filmografias selecionadas, uma vez que são esses dispositivos nos ensinam sentidos e significados sobre ser professora e professor.

Diante dessas exposições, compreendemos como as pedagogias culturais são mobilizadas, produzidas e instituintes de modos de ser e de agir. A prática docente e as representações de professoras e professores geram sentidos e produzem significados sobre o que é a Educação e, ao mesmo tempo, constituem movimentos e processos que educam nossos modos de pensar e agir. A formação docente, neste sentido, atravessa dispositivos midiáticos e é produzida pelas representações nos diferentes artefatos que ensinam sentidos e significados sobre ser professora e professor.

4 MODOS DE ENDEREÇAMENTO: REINTERPRETANDO CACOS

Nesta seção abordo os percursos metodológicos da pesquisa por meio das descrições e análises realizadas. Para a análise desses materiais definimos um conjunto de categorias, organizadas em dois grupos principais: normas e desvios. Olhar por essa perspectiva é um modo de construir interpretações acerca dos discursos que produzem e são constituídos pelos dispositivos midiáticos e que contribuem para pensar a formação docente.

Diante dessa proposição, as narrativas filmográficas são apresentadas em concepções sobre as mídias e suas possibilidades pedagógicas, bem como na articulação dos discursos acionados pelos filmes em análise para se discutir os efeitos formativos que fazem a manutenção de discursos sobre ser docente e os desvios que são oportunizados nos artefatos midiáticos estudados.

4.1 FILMOGRAFIA: PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO

As mídias têm ocupado um espaço expressivo nas sociedades. A experiência contemporânea envolve a velocidade vertiginosa de informações tem transitado diariamente em nossas relações sociais, culturais e educacionais. Fischer (1997, p. 61) ressalta que a mídia como espaço de veiculação de informações tem sofrido um deslocamento. Esses artefatos também ocupam o espaço de produção “de saberes e formas especializadas de se comunicar”. Nesse sentido, a produção de significados e os discursos mobilizados nos filmes também educam sobre modos de ser, estar e agir sobre a prática docente.

De forma a identificar as representações docentes nos filmes **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** a pesquisa baseia-se no conceito modos de endereçamento. O termo é interpretado por Elizabeth Ellsworth (2001) que toma emprestado dos estudos do cinema para relacionar com o campo da educação. Parte de um incômodo provocado pelo modelo escolar embasado em disciplinas e normas hierarquizadas “da ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de desenvolvimento e interação com o público” (ELLSWORTH, 2001, p.10-11).

Os modos de endereçamento apresentados pelos teóricos do cinema

consistem que as narrativas dos filmes são produzidas com “pressupostos conscientes e inconscientes” de forma atingir seu público, ou seja, para que o filme funcione tenha êxito, é necessário que a/o espectadora/o entre em uma relação “particular com a história e o sistema de imagem do filme” (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Os modos de Endereçamento não são unificados. É preciso que a/o espectadora/o assuma as posições que lhes são oferecidas, nem que seja no tempo do filme, ou no seu imaginário. É como se o filme convocasse a espectadora e o espectador a uma posição da qual ele deve ler o filme. Assim, como exemplifica a autora.

> O endereço de um filme educacional dirigido a estudante, por exemplo, convida-a não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder (ELLSWORTH, 2001, p. 19).

Nesse sentido, a estrutura de endereçamento apesar de estar voltada a um determinado público, seja ele real ou imaginário, ela não é visível, “[...] não é momento visual ou falado”, envolve um processo de negociação em que a espectadora ou o espectador pode identificar-se ou não com a narrativa do filme (ELLSWORTH, 2001, p.17).

Fischer (2002, p.154) considera que espaços que levem o sujeito “[...] a observa-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade”, possibilita que o sujeito forme sua subjetividade nessa relação. Assim, problematizar as representações idealizadas de professoras e professores nas mídias propicia pensar a formação docente para uma educação múltipla.

“[Q]uem este filme pensa que você é ou quer que você seja?” (ELLSWORTH, 2001, p. 26). A questão da autora mobiliza a interpretação das formas pedagógicas que as mídias nos oferecem sobre o processo de significação que se inscrevem nos materiais midiáticos. Assim, para compreender os funcionamentos desses dispositivos pedagógicos das mídias (FISCHER, 2002), realizamos a descrição das obras para contribuir com a interpretação das normas e dos desvios mobilizados nestes artefatos

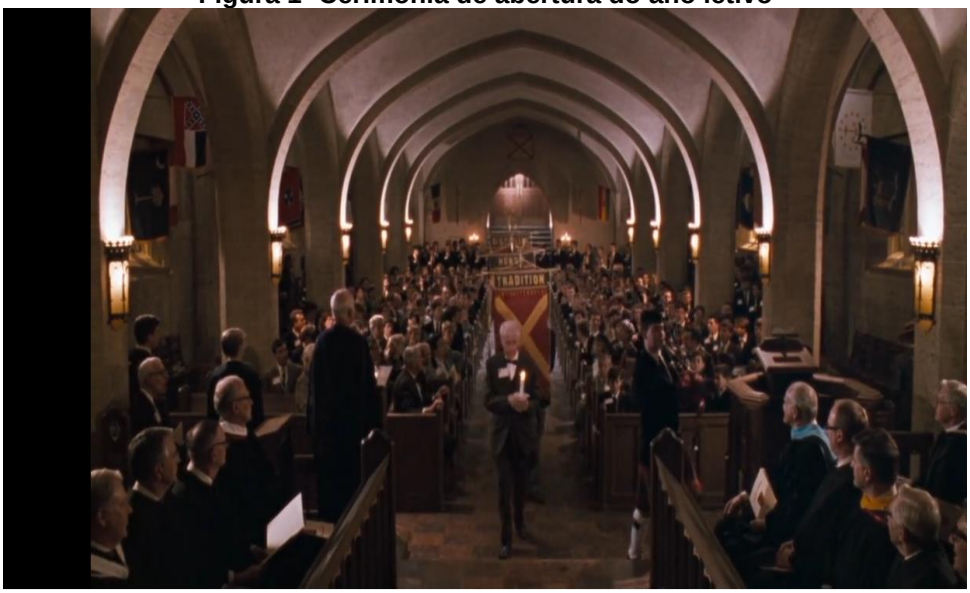
midiáticos.

4.2 COLANDOS CACOS – ANÁLISE

4.2.1 FILME: Sociedade dos Poetas Mortos

A história se passa no ano de 1959, em uma escola secundária norte-americana só para meninos. A abertura do ano letivo é feita no auditório, professores, alunos e famílias reunidos para acompanhar o evento (figura 1). Num cortejo, alunos tocam Gaita de Foles (*Bagpipe*), seguidos por um professor que carrega uma vela acessa e quatro alunos que carregam porta estandartes com os pilares da instituição; tradição, honra, disciplina e excelência**;** todos se posicionam à frente do auditório. Em seguida, o diretor faz a abertura: “Senhoras, senhores, rapazes, a luz do conhecimento.”

Figura 1- Cerimônia de abertura do ano letivo



Fonte: Prints Screen capturados 1’41” do filme **Sociedade dos Poetas Mortos** (1998). Acesso em 20 de set de 2020.

Ao discursar, o diretor exalta os 100 anos da instituição e ressalta o crescente número de alunos que têm entrado nas melhores universidades devido a dedicação fervorosa aos princípios ensinados. A cena inicial que apresenta a instituição é marcada por condições simbólicas que enaltecem seu *status quo*. Ao comunicar que mais tarde os alunos conheceram o novo professor, o Sr. Keating que se formou na

instituição com louvor e que nos últimos anos lecionava em uma escola renomada em Londres, produz um sentido para quem assiste de que projeto pedagógico da instituição é adequado no passado. Essa representação nos permite verificar como a norma se apresenta e, desse modo, “[...] nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetuam a experiência de gerações” (GIDDENS, 1990 *apud* HALL, 2015, p. 12).

No outro dia ao amanhecer, o sino toca, nos corredores alunos desordenados marcam o início das aulas. O filme apresenta três aulas com professores distintos e formas distintas de ensinar. O primeiro explica o conteúdo de modo expositivo a partir do material didático e para atividades utiliza as propostas do próprio material. Já o segundo explana o assunto e com intuito de fixarem os alunos repetem, e o terceiro professor trabalha trigonometria, explica que a disciplina requer uma precisão absoluta, nesse sentido, reforça a ideia da superioridade dos saberes.

Nessa sequência de cenas, ao destacar as diferenças dos métodos e práticas dos professores no contexto da sala de aula, existe um endereçamento que não serve apenas para posicionar a identidade do professor ‘novo’ na escola, há um endereçamento que convoca a/o espectadora/r construir uma típica posição binária entre os professores. Assim, uma representação receberá as características positivas e outra negativa, de modo que a identidade que receber as características positivas será fixada como normal. É nesse sentido, que Silva (2020, p.110) afirma “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”.

As comparações entre os diferentes métodos contribuem para uma percepção da norma em funcionamento e do destaque que o desvio apresenta na experiência de um professor que não comunga dos mesmos ideais apresentados como o modo de ministrar aulas. O quarto, é o professor novo, o senhor Keating. Enquanto os alunos se organizam na sala, o professor na porta os observa. Em seguida, entra na sala descontraído assobiando e vai em direção a outra porta sem falar nada, ao chegar pede aos alunos para acompanhá-lo.

Os alunos desorientados, sem saber o que fazer, pegam o livro e acompanham o professor. Ao chegar nos corredores, o professor exclama “Oh Capitão, meu Capitão”, explica que é de um poema sobre Abraham Lincoln e que eles podem chamá-lo de Sr. Keating ou se forem mais ousados “Oh Capitão, meu Capitão”.

O termo ‘capitão’ remete a/o espectadora/r ao sujeito que comanda ou chefia um determinado grupo de pessoas, assim a expressão contribui para materializar a

“[...] a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala” (HOOKS, 2013, p.18). Ao dizer que os mais ousados podem chamá-lo dessa forma, nos remete que o professor Keating irá transgredir as regras da instituição. Assim, ainda que desvie dos modos comuns de outros colegas representados, o professor segue pela norma de representar aquele que dirige o trabalho pedagógico.

Em seguida, o professor explica que vai acabar com certos boatos para não virarem fatos. Explica que também tinha estudado no inferno e que tinha sobrevivido, mas que na época não era nenhum “gigante mental” como eles podiam vê-lo hoje, era um fracote que passava por alguns sofrimentos.

Assim, num processo de escolarização em que a normalidade está em um modelo pedagógico que privilegia o autoritarismo, coercitivamente hierárquico em que a voz do professor tem o direito privilegiado de poder/saber, a atitude do professor Keating em partilhar sua própria experiência como aluno para a discussão em sala de aula, significa desvios nos padrões instituídos pela educação hegemônica. Para hooks (2013, p. 35) quando a/o professora/o vincula em sua prática pedagógica partilhar das experiências em sala de aula “[...] elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”.

Em seguida, Keating pede a um aluno abrir o livro em uma determinada página e ler a primeira estrofe de um poema, e assim o aluno o faz: “Colha logo seus botões de rosa, pois o tempo vai correndo. Essa flor que hoje sorri cheirosa, amanhã estará morrendo”. O professor explica que termo em latim para expressar “Colha logo seus botões de rosa”, é “*carpen dien*" e pergunta aos alunos se alguém sabe o que significa.

Um dos alunos responde que significa “aproveite o dia”, então Keating explica o porquê de o autor utilizar aqueles versos, “[...] porque somos alimentos para os vermes”. Nesse momento o professor pede que se aproximem e olhem os rostos nos murais antigos da instituição. Keating explica que eles não são diferentes,

> [...] mesmo cabelo, cheios de hormônios iguais a vocês, invencíveis, como se julgam, o mudo é deles, eles acham que estão destinados a grandes coisas, como muitos de vocês, seus olhos estão cheios de esperança, como o de vocês, será que esperaram demais para fazer de suas vidas um décimo que eram capazes, porque cavalheiros agora esses rapazes são fertilizantes.

Então, o professor pede que se aproximem mais, pergunta se ouvem o legado daqueles alunos para eles, e Keating sussurra “*carpen dien*" - “aproveitem o dia, rapazes” - “tornem as suas vidas extraordinárias".

Ao romper com o a norma do espaço onde acontece a educação, “[...] que transformam a multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”, há um endereçamento para perceber outros espaços possíveis onde se compartilha o conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 174). Nesse sentido, Camozzato (2012) afirma;

> Desde que irrompemos no mundo estamos cercados por estratégias que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nos contextos em que nos inserimos. A educação pode ser pensada, assim, como um modo de direcionar as pessoas com vistas a desenvolver determinados tipos de sujeitos. A educação está presente na família, nas redes de amizade, nos espaços da internet, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo etc. Ela é, portanto, ampla e contínua (CAMOZZATO, 2012, p. 80)

Assim, por não haver um único tipo de saber que as certezas podem ser questionadas, Keating reconhece as múltiplas narrativas e possibilidades do processo da aprendizagem coletiva, pois cada sujeito da educação carrega experiências vividas em outros espaços que podem ser movimentados no ambiente escolar. Para hooks (2013, p.27), a educação como prática libertadora envolve um engajamento das/os alunas/os no processo de aprendizagem como participantes ativos e não consumidores passivos, por isso, é necessário percebê-los como seres integrais, “[...] com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento”.

Na aula seguinte, o professor pede para um dos alunos ler o parágrafo inicial do prefácio do livro que irá trabalhar intitulado “Compreendendo a Poesia”. O prefácio é escrito por um PhD e explica um método de avaliar a perfeição e a importância de um poema. O método envolve algumas questões que após serem respondidas torna-se muito fácil determinar a grandeza de um poema.

Enquanto o aluno continua a ler o prefácio, Keating vai até o quadro e começa a traçar o gráfico para representar a explicação feita no prefácio, ao mesmo tempo os alunos abrem os cadernos e começam a copiar o que o professor desenhava no quadro. Ao final da leitura do prefácio, Keating diz que não concordava com o autor,

explica que eles não são medidores, que a poesia não tem que seguir regras, tem que sentir as palavras. Assim, o professor pede aos alunos que arranquem aquela página do prefácio.

Os alunos começam a riscar o que tinham copiado nos cadernos, mas ficam paralisados ao ter que rasgar a página do prefácio, até que o primeiro aluno o faça. Nesse momento, o professor pede que arranquem toda introdução, que deixem no passado e, que aquilo não é a Bíblia, que ninguém vai para o inferno por arrancar aquelas páginas.

Praticar uma educação obediente ao elitismo dos cânones tradicionais abre espaço para uma didática fascista, que cerceiam as possibilidades de se construir uma “educação múltipla, diferente e incerta. Um processo que não começa ou acaba, mas abre-se para pensar a história, a cultura e a política que envolvem a educação” (TAKARA; TERUYA, 2015, 1185). Nesse sentido, ao apresentar o professor como ex-aluno da instituição, já existe um endereçamento, como as identidades “[...] são constituídas dentro e não fora do discurso”. Assim, o filme convoca a/o espectadora/r a posicionar Keating como produto desse discurso (HALL,2020, p.109).

hooks (2013) explica que não é fácil romper com esse modelo normativo que desqualifica a noção de integridade entre mente e corpo, razão e emoção, teoria e prática, não problematizar essas práticas de poder e o nosso lugar dentro delas pode colocar o professor nesse lugar de objetificação, estabelecido nas estruturas educacionais burguesas que “[...] promove e apoia a compartimentalização” (hooks, 2013, p. 29).

Esse entendimento é reforçado no momento seguinte, quando o professor se dirige ao meio da sala abaixa-se e pede que os alunos se aproximem e fala:

> [...] nós não lemos e escrevemos poesia porque é bonito, nós lemos e escrevemos poesia porque pertencemos a raça humana, que está cheia de paixão, medicina, direito, engenharia são ambições nobres e necessárias para manter a vida, mas poesia, a beleza, o romance, o amor, é para isso que ficamos vivos.

Em vista disso, que Veiga-Neto (2012) faz um convite aos que trabalham com o campo da educação

> [...] manter permanentemente desbloqueados, sempre atentos tanto às raízes arquetípicas que estão no porão, e que sustentam nossas

> visões de mundo e nossas maneiras de pensar, quanto às diferentes possibilidades de imaginar e realizar novas maneiras de ser e de estar no mundo. Significa também ter clara a distinção entre a análise e a agência; elas se complementam, mas não são a mesma coisa. Uma perde o sentido sem a outra, mas não se confundem entre si. Enquanto a analítica é da esfera do porão, o agenciamento é da esfera do sótão. Este sem aquela é pura fantasia onírica; aquela sem este é academicismo vazio (VEIGA-NETO, 2012, p.272).

Nesse sentido, hooks (2013) enfatiza a necessidade de percebermos os sujeitos da educação como seres integrais, suas experiências de vida não devem ser dissociadas dos conhecimentos escolares, pois corre-se o risco de promover o silenciamento, a inviabilidade de falar, de identificar-se e, até mesmo, de existir em sala.

Diante dessas questões, compreendemos a necessidade de problematizar a figura docente representada no filme como uma possibilidade de construção de identidade e de manutenção de sistemas de diferenças que precisa ser problematizada na tarefa da docência que não se apaixona pelo poder, mas se inscreve social e culturalmente nas possibilidades de criação de outras formas de pensarmos e existirmos. Essa possibilidade nos oferece aquilo que faz a manutenção da representação de professora/r e os desvios possíveis.

Ao ser questionado sobre o que era **Sociedade dos Poetas Mortos**, o professor antes de responder diz aos rapazes que a nova administração não deve ver com bons olhos, assim pede segredo antes de explicar. Keating diz que a **Sociedade dos Poetas Mortos**, era uma reunião que rapazes românticos faziam em uma caverna a noite para ler poesias, inclusive escritas por eles, mas não era só ler poesia era deixá-las exercer sua magia, deixavam pingar de suas bocas como mel. Em seguida, toca o sinal para próxima aula, a caminho da aula os alunos resolvem ir à noite na caverna citada pelo professor. Quando a noite chega, um grupo de alunos volta à caverna para restaurar as reuniões da **Sociedade dos Poetas Mortos**.

Há um desejo que se faz na construção de repetir os sentidos apresentados pela ideia de arte e de literatura como um conhecimento a ser sorvido. A problematização dessa imagem da sociedade e da condução por uma liderança que representa um ideal, perpassa a compreensão de hooks (2013) sobre a comunidade pedagógica e o interesse por uma ação docente não fascista (TAKARA, TERUYA, 2015). Os efeitos dessa imagem docente como um modelo a ser seguido também

fornecem outras condições e interpretações acerca das possibilidades de pensar os desvios que são realizados diante das normas e seus funcionamentos.

Em outra aula, durante o diálogo com a turma sobre o propósito do desenvolvimento da linguagem, Keating percebe o descontentamento dos alunos ao receberem a notícia que irão trabalhar com as produções de Shakespeare. O professor explica que vão estudar Shakespeare como alguém que escreve coisas interessantes, e que eles devem ver de forma diferente o que ele escreve. Ao proporcionar desconstruir e reconstruir novos significados a uma obra do cânone literário tradicional, seu discurso se apresenta como desviante no processo normativo escolar em que a “[...] linguagem funciona no desdobramento da maquinaria do poder, da disciplina e da regulação” (GIROUX, 2019, p. 93).

Esse entendimento é reforçado na sequência quando o professor sobe a mesa (figura 2), explica que está de pé para lembrar que se deve ver as coisas constantemente de um modo diferente, explica que lá de cima as coisas parecem diferentes e convida os alunos a participarem da experiência. Enquanto, os alunos sobem a mesa o professor fala "[...] quando vocês pensam que sabem, precisam ver de outra maneira, ainda que pareça bobagem ou errado. Vocês devem tentar, quando lerem não considerem apenas o que o autor acha, considerem o que vocês acham”.

Figura 2 - Provocações – Sentidos não são fixados

Fonte: *Prints Screen* capturados 43’35” do filme **Sociedade dos Poetas Mortos** (1998). Acesso em 20 de set de 2020.

A proposição do professor se baseia na perspectiva que somente certos sujeitos têm o direito privilegiado ou exclusivo de proferir determinados discursos,

desse modo, o conhecimento não é neutro, pois vem carregado discursos de verdade em detrimento de outros que foram silenciados (FOUCAULT, 2009). Assim, ao proferir “quando lerem não considerem apenas o que o autor acha, considerem o que vocês acham” o professor está propondo a esses alunos que não sejam meros repetidores como forma de reiteração desses discursos.

Em seguida, o sinal de término da aula toca. O professor pede que construam um poema autoral para próxima aula e avisa que as produções serão lidas para os colegas; nesse momento, Keating se volta para Todd Anderson, um dos alunos e fala: “[...] não pense que eu não sei que esse trabalho deixou o senhor morrendo de medo, sua toupeira”. No dia de compartilhar suas produções após algumas apresentações o professor percebe a angústia de Todd Anderson que não gosta de se manifestar, Keating chama o aluno para acabar com sua agonia, então o aluno comunica que não fez a atividade.

Nesse momento, o professor comenta que o aluno acredita que tudo que está dentro dele é desprezível e constrangedor, e que esse é o seu pior medo, Keating diz que o aluno está errado, que há dentro dele coisas boas. Em seguida, o professor faz algumas provocações a partir de uma foto que está na sala, e com o auxílio do professor o aluno deixa fluir o que estava guardado por medo.

Segundo hooks (2013, p.114), “[...] o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”, esse exercício valoriza a experiências de vida do aluno sem privilegiar as vozes de um determinado grupo. Entretanto, “[...] o silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula”, nesse sentido, que a autora explica a necessidade de todas/os professoras/es tem de “[...] vigiar sempre suas práticas pedagógicas” pois podem usar do controle e do poder nas conduções das aulas, atitude essa que pode produzir na aluna e no aluno o sentimento de oprimida e oprimido, consequentemente silencia vozes (hooks, 2013, p. 239).

Em outra aula, o professor leva a turma para o pátio, enfileirados um ao lado do outro, solicita que alguns caminhem pelo pátio, os que ficam enfileirados começam a bater palmas e dão ritmo à caminhada. Em seguida, o professor entra no ritmo e começa a fazer a marcação - esquecer/direita, até comandar parar. Quando os alunos param, Keating questiona se eles entenderam o que tinha ocorrido ali.

O professor os lembra que quando começaram a caminhar cada um tinha a sua velocidade, seguia os seus próprios passos. Mas, quando os outros começaram a

bater palmas mudaram os seus ritmos. Explica que essa é a questão da conformidade, a dificuldade de manter as suas próprias convicções diante dos outros. Keating explica que faz parte do ser humano a necessidade de aceitação, mas que não deixem de acreditar em suas convicções, pois são únicas, mesmo que os outros achem estranho ou impopulares, “mesmo que o rebanho diga é ruim.”

O modo como é endereçado o discurso do professor convoca a/o espectadora/r a uma verdade, pois sua teoria foi demostrada por meio da experiência com os próprios alunos. Entretanto, seu discurso é desviante pois o reconhecimento da voz da/o aluna/o se dá pela validação da voz docente. Ron Scapp (2013 *apud* hooks, 2013, p.200) salienta que as vezes alguns professores dizem dispostos a ouvir as/os alunas/os, “[...] mas procedem de maneira a desvalorizar o que os alunos efetivamente tem a dizer”.

Esse entendimento é reforçado na cena seguinte, em que o diretor encontra o professor Keating e comenta que tem ouvido boatos sobre seus métodos nada ortodoxos em sua turma, sugere ao professor que fique atento a idade dos rapazes, pois os jovens são muito impressionáveis. Em seguida, o diretor questiona sobre a aula no pátio. Keating explica que era um exercício para provar uma questão; “O perigo da conformidade”.

Então, o diretor explica ao professor "o currículo foi determinado, foi aprovado, funciona.” Em seguida alerta, se como professor está a questionar as verdades o que se vai esperar dos alunos. Então, Keating responde que a ideia que tinha era que por meio da educação os alunos pensariam por si só. O diretor rebate: “na idade desses rapazes? Tradição, disciplina, prepare para faculdade, que o resto aparece sozinho”.

Quando o diretor enfatiza que o "o currículo foi determinado, foi aprovado, funciona”, há um discurso que convoca a/o espectadora/o posicionar-se como verdades institucionais. Compreendo que não é um ato singular em que o diretor descreve a situação de ter um currículo a seguir pois foi determinado, mas ao informar que foi aprovado e que funciona o discurso produz uma verdade (SILVA, 2020).

Assim, ao articular a atividade proposta pelo professor “o perigo da conformidade” posiciona o professor a uma oposição, um desvio, uma resistência em reproduzir os interesses ideológicos e políticos que estruturam as relações históricas e sociais instituídas como verdades. Para hooks (2013) uma forma de resistência é por meio da pedagogia engajada que promove espaços para problematizar os

diversos discursos e silêncios naturalizados que registram no sexismo, heterossexismo, nas desigualdades de classes, no racismo, entre outras vozes.

Em uma noite, enquanto o professor está em seu quarto, Neil um de seus alunos lhe procura. O aluno ironiza o espaço pequeno que o professor vive, Keating 'brinca' que é devido a lei monástica, não querem que se distraia do mundo do ensino. Em seguida, o Neil questiona quem é a moça que está em uma foto na escrivaninha do professor, Keating responde que é sua namorada que vive em Londres. Logo, o aluno questiona se não era difícil viver longe da namorada, o professor explica que é um pouco, mas não se vê em outro lugar, pois adora ensinar.

Há no trabalho docente também uma tarefa de questionar os estabelecidos e, ao mesmo tempo, a função professora/r é posta como alguém que abdica de suas possibilidades de ser pelo ofício. É relevante o questionamento sobre como o professor e o aluno tratam da vida afetiva como algo secundário, como se o "adorar ensinar" fosse superior ao afeto pela namorada. Há, também, uma atenção ao aluno que deseja resolver a divergência e que o professor estimula para que ele dialogue e diga ao seu pai como se sente. Entretanto, o Neil não consegue resolver o seu problema e tira a sua vida.

Após o ocorrido a instituição abre uma investigação para apurar a responsabilidade sobre a morte do aluno, antes de ouvir todos os alunos o professor já tinha sido responsabilizado, assim só restava aos alunos assinarem a declaração em troca de suas permanências na instituição. A declaração dizia: "[...] que o professor Keating tinha encorajado os rapazes a organizar o grupo, e a usá-lo como fonte de inspiração para um comportamento atrevido e satisfação própria, e consta tanto dentro quanto fora da aula que encorajava Neil a prosseguir sua obsessão pelo teatro, mesmo sabendo que ia contra as ordens explícitas dos pais. Foi um abuso do Sr. Keating e da sua posição de professor que provocou a morte de Neil". Assim, Keating é demitido.

Ao informar a/o espectadora/o conteúdo da declaração ao invés de apenas chamar o professor e demiti-lo denota um endereçamento, o uso de palavras com sentidos positivos repetidamente convocam a/o espectadora/o compor um efeito de verdade sobre o que é ser professor, encorajado, inspiração, satisfação, prosseguir e obsessão, por trás das afirmações positivas há palavras de expressões negativas ordem e abuso no qual convocam a/o espectadora/o ler como: o professor não deve ser.

Com a demissão do professor, o diretor comunica a turma que até a chegada do novo professor ele substituirá Keating. Em seguida, ao questionar a turma onde o professor tinha parado o conteúdo, percebe que Keating tinha dispensado a maior parte do conteúdo inclusive o realismo, então decide recomeçar. Ao pedir que um dos alunos leia a introdução o diretor é informado que as páginas foram arrancadas, então dá o seu livro para o aluno ler e explica que é um excelente prefácio sobre a compreensão da poesia.

Nota-se que ao questionar sobre o realismo, existe um endereçamento que faz a/o espectadora/o vincular as características indicadas anteriormente na declaração sobre a docência serem uma utopia. Esse entendimento, é reafirmado quando o diretor instituído de poder, como, por exemplo de demitir os que não são aptos a educar, tem a compreensão divergente do professor com relação ao prefácio sobre a compreensão da poesia.

Percebe-se aqui a função da autoridade em explicar a dimensão poética em oposição a viver a relação com a poesia como era a proposta do Sr. Keating. Há na figura docente também a exposição de uma ação de executor das palavras e dos sentidos dados pelos/as autores/as. Há intelectualidade no fazer docente?

Enquanto o aluno lê o prefácio, Keating entra na sala para pegar seus pertences, quando começa sair da sala o aluno Todd Anderson se levanta e tenta esclarecer o que ouve, o professor explica que acredita nele, então o diretor pede que Keating se retire da sala, e avisa os alunos que qualquer indisciplina como aquela geraria a expulsão. O professor fica paralisado, quando o diretor ordena que saia da sala, ao abrir a porta da sala, Todd Anderson sobe na mesa e exclama: "Ó capitão, meu Capitão! Keating fica parado surpreso com a atitude do aluno, enquanto o diretor pede que o aluno se sente, vários alunos começam a subir nas mesas, o diretor começa a gritar e a ordenar que todos se sentem, mas mais da metade da turma fica ali em cima das suas carteiras a olhar o professor Keating. O professor dá um sorriso discreto, agradece e sai.

A disciplina produz corpos submissos, um sujeito obediente, “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”, assim vincular a atitude dos alunos subirem a mesa indicada na expressão ‘indisciplina’, convoca a/o espectadora/o perceber os discentes resistentes os discursos do poder e do saber como verdadeiros. A cena produz um efeito de verdade a cada vez que a câmera foca o rosto dos alunos e os pés firmes sobre a mesa, a resistência ao que

está exposto como verdade não é algo que seja fácil isso fica expresso nas suas expressões faciais (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Ainda que a figura de heroísmo e de representação de um desejo de modelo a ser seguido, outras aspirações são possíveis quando se percebe que os alunos mobilizam a interpretação da cena de evocar o capitão. A tarefa docente também é um papel de criar brechas nos sistemas impostos para fazer pensar e seguir por outras vias as relações com os conteúdos. Problematizamos a dimensão da compreensão de conteúdos nas figuras do diretor e do professor e os efeitos de norma e desvio mobilizados por essas representações.

Enquanto o texto do prefácio para um explica a poesia, para o outro a dimensão de experimentar a poesia é por outra direção. Acessos diferentes ao conteúdo ensinado também podem gerar experiências diferentes sobre a construção da relação com os conteúdos estruturados. O modo de fazer a docência também se constitui como uma tarefa diferente ao professor e ao diretor. Há choques que são da ordem de compreensão do que é conhecimento, das perspectivas metodológicas e das tendências pedagógicas.

Perguntas pairam na interpretação dos endereçamentos sobre a figura docente e que talvez apenas hooks (2013) possa nos ajudar a pensar: ser exemplo ou impor um saber pronto são ações que refletem na compreensão de alunas/os de que modos? Ainda que o paradigma moderno de cisão entre sujeito e objeto nos faça pensar sobre as possibilidades de ensinar e aprender, o que há disposto nos trabalhos docentes do diretor e do professor? Talvez, nenhuma das ações seja uma educação para a liberdade como nos ensina hooks (2013), ainda que desvios feitos pelo Sr. Keating e as normas por ele e pelo diretor que se apresentam, nos permitam pensar possibilidades outras de problematizar a docência e suas construções.

Desse modo, ao atravessarmos esses modos de endereçamento, entendemos que as práticas, as perspectivas, os métodos e as potencialidades do trabalho docente nos permitem compreender as normas, que realizam a manutenção do sistema educativo, tal como ele se apresenta e dos desvios, como possibilidades outras de pensar o fazer do professor. Assim, seguimos para recolher outros cacos nas representações do filme **O sorriso de Monalisa**.

4.2.2 FILME: O Sorriso de Monalisa

O filme se passa na década de 1950 e conta a história da professora Katherine Watson, recém-formada na liberal Universidade de Berkeley, Califórnia que cruza os Estados Unidos para lecionar História da Arte na escola mais prestigiada e tradicional do país, Wellesley College, em Boston, uma instituição de ensino para mulheres brancas, classe alta e famílias prestigiadas.

A cena inicial mostra a professora no interior da cabine de um trem a caminho da Wellesley, enquanto contempla a obra *Les demoiselles d'Avignon* de Pablo Picasso. A narrativa do filme começa com Betty, uma das alunas da instituição, que apresenta a personagem da professora representada pela atriz Julia Roberts com o enunciado "compensava intelectualmente o que lhe faltava em prestígio".

No meu entendimento, essa narrativa tende a colaborar com discursos legitimadores de que a profissão docente se aprende na experiência de sala de aula, que se aprende a docência ao longo da vivência escolarizada. Esses discursos reforçam a ideia de a aprendizagem ser um processo acumulativo, como Hall (2015) caracterizou o sujeito sociológico, o sujeito nasce com uma essência e se desenvolve continuamente com a interação com a sociedade.

Desse modo, as/os professoras/es recém-formados como Katherine, mesmo com um alto nível de estudo, tendo pouca ou nenhuma experiência em sala de aula são subestimados em suas capacidades intelectuais (TAKARA, 2021). Nas normativas escolares, o processo educativo ainda se foca para os resultados, pensar em educação como processo "[...] é abrir mão de determinadas hierarquias e reintegrar os olhares", oportuniza o movimento da aprendizagem a uma dimensão coletiva, professoras/es e alunas/os são parceiros nesse processo de conhecer o mundo, "[...] mesmo que provisoriamente" (TAKARA; TERUYA, 2015, p. 1185).

Esse entendimento é reforçado no enunciado do termo 'compensava' é como se, já que a professora não tem experiência profissional pode ser compensada pela inteligência. Há uma naturalização da relação de ritualização das metodologias de ensino e das práticas pedagógicas docentes, que desconsideram "[...] os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder", é nesse sentido que os Estudos Culturais contestam que as/os professoras/es são transmissores de conhecimento neutros, pois "[...] estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e

conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aulas" (GIROUX, 2019, p. 89).

Na cena seguinte, a professora chegar ao seu destino. Enquanto Katherine se dirige a instituição outro enunciado da narradora nos marca: "Katherine Watson não foi para a Wellesley para se acomodar, ela foi porque queria fazer a diferença", esse enunciado articula a cena anterior em que a professora contempla a obra de Picasso (figura 3), considerada como uma ruptura na história da arte moderna, nos faz pensar na dualidade da tradição e a modernidade.

Figura 3 - Katherine contempla a obra "Les demoiselles d'Avignon" de Picasso

Fonte: *Prints Screen* capturados 01'42" do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

O filme faz uma antecipação do contexto aos "novos movimentos sociais" que emergiram nos anos 1960, "[...] revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis" juntamente com o feminismo, "[...] tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social" (HALL, 2015, p.27). Nesse sentido, que a professora vai provocar uma ruptura, pois ao oferecer outra perspectiva que não a categorização fixa de padrões que se repetem nos espaços formativos, Katherine questiona valores estabelecidos e que são sustentados em uma lógica de dominação e normalização.

O modo de endereçamento provoca na/o espectadora/r perceber os conflitos no mundo feminino, as normativas biológica impostas pela sociedade aos papéis que homens e mulheres devem desempenhar. Takara (2013, p.87) ressalta que diante as normas do patriarcado as mulheres exercem funções como "[...] o cuidado da casa, o

cuidado com as crianças e com a saúde". Esse discurso é reafirmado quando o filme traz a representação da professora a uma área em que tendem a trabalhar a sensibilidade, esses discursos normativos reservam as mulheres características de 'cuidadoras' e Takara (2013, p.109) salienta "[...] esse discurso reverbera".

Conforme se apresenta no último Censo da Educação Superior[6] as mulheres estão presentes na maioria dos cursos de graduação relacionados as áreas sociais e de cuidados, a pesquisa aponta que em número de matrículas as mulheres ocupam os cursos: Pedagogia (92,1%), Educação especial formação de professor (94,9%), Educação infantil formação de professor (93,8%), Serviço social (89,6%) e Enfermagem (83,7%).

Esse entendimento é fortalecido na cena em que a professora Katherine dá a sua primeira aula. Ao entrar na sala o nervosismo lhe faz esquecer de se apresentar, começa a explicar que seguirá a apostila escolhida pela instituição preparada pelo Dr. Stauton, nesse momento, uma aluna pergunta o nome da professora. Katherine se apresenta como Sra. Watson, e logo uma outra aluna completa, "Dra. Watson, eu presumo", a professora responde que ainda não.

Ao ressaltar a titulação, a aluna se apoio na norma discursiva da instituição, para Foucault (2009) a sociedade moderna com base em princípios coercitivo utiliza de procedimentos de exclusão e de controle para se manter no poder de transmitir e repassar os conhecimentos instituídos historicamente. Nesse sentido, há estímulos em enaltecer a sabedoria dos antepassados, uma herança da modernidade do "europeu, homem, branco, burguês, elite e cultural" que silencia a voz feminina (TAKARA, 2013, p. 38).

Entretanto, uma instituição voltada só para mulheres, que tem em sua cerimônia de abertura do ano letivo declaração que as alunas buscam despertar o espírito por meio de muito trabalho e dedicar a vida ao conhecimento, não questionar e nem trabalhar com produções literárias femininas segundo hooks (2013, p.53) envolve uma tomada de decisão política é [...] negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc.", esses discursos são naturalizados que a Katherine nem os problematiza. medico

Para a autora também pode envolver o medo de perder o controle na sala, ela cita que para muitos professores o dar aula envolve um lugar "seguro", sem conflitos,

[6] Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Acesso em 08 set de 2021.

desta forma um espaço de aprendizagem demanda das/os alunas/os o silêncio e que participem somente quando estimulada/os. hooks (2013) salienta que esse medo tem potencial de moldar e orientar o processo pedagógico de professoras/es uma vez que exerce uma barreira que contém para um envolvimento construtivo de uma aprendizagem coletiva.

Essa situação fica em evidência na sequência da cena, a professora se posiciona atrás do púlpito, firme e imóvel começa a passar slides sobre a arte primitiva e faz provocações sobre as imagens expostas. Logo, percebe que todas as alunas tinham memorizado exatamente cada questão, a cada questionamento uma resposta idêntica apostila. Em seguida, uma aluna questiona a professora se teria mais a ser trabalhado, com o silêncio de Katherine todas as alunas começam a se retirar da sala de aula e seguir para outra atividade. As tensões que existe entre as formas de ver o mundo, também acionam os modos como representações acerca das funções de Katherine como professora. Nesse sentido, hooks (2013) sinaliza que

> [s]e a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula. O fato de pontos de vista essencialistas serem usados competitivamente não significa que seja a tomada dessas posições que crie a situação de conflito (hooks, 2013, p. 116).

Ainda que Katherine tenha ideais do movimento feminista ao entrar na sala pela primeira vez depara a resistência do modelo educacional tradicional, apesar da turma ser constituída toda por mulheres, elas não demonstram interesse em aprender novos processos pedagógicos. Não há abertura para o movimento do processo de aprendizagem coletivo, há uma marcação rígida da turma em validar os valores e normas alicerçadas na tradição patriarcal passada historicamente como verdades únicas.

Por meio das respostas repetidas do manual com tom carregado de verdade as alunas dão ênfase na tradição continua e imutável. A tensão presente do contexto da sala de aula vai além da competição da voz professora versus alunas, os sorrisos, os murmurinhos após cada resposta e a saída da sala antes do término da aula, nos faz pensar como um posicionamento de resistência em estar num espaço educativo que desviasse das normas (figura 4).

Figura 4 - Primeira aula – marcação rígida das tradições

Fonte: *Prints Screen* capturados 08’15” do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

Apesar do desconforto gerado na primeira aula a professora desvia do modelo pedagógico tradicional da instituição de apropriar-se da autoridade privilegiada de transmissora do conhecimento. “[...] A voz engajada não pode ser fixa e absoluta” (hooks, 2013, p.22). Por mais que, a turma fosse composta toda por mulheres, a professora compreende a resistência em partilhar ideias feministas naquele contexto. Katherine acredita que ouvir umas às outras ajudam a construir uma consciência comunitária sem privilegiar um modo de conhecimento e, desse modo, ela nos aponta um desvio.

Nesse cenário, que hooks (2013, p.58) reconhece que um dos caminhos para se construir uma comunidade de aprendizado é ouvir um ao outro, é uma forma de assegurar que nenhuma/m aluna/o fique invisível, “[...] é um exercício de reconhecimento”. A autora enfatiza que a mudança de paradigmas não é tarefa fácil uma vez que, nos espaços educativos está imbuído que o ensinar parte de um ponto de vista de uma educação universal única. A resistência da professora supera o medo de perder o controle da turma, por acreditar que ao silenciar as vozes em sua sala de aula é oportunizar que suas alunas se acomodem aos papéis que a sociedade patriarcal constitui as mulheres.

Nesse sentido, a autora explica que para pensar em um processo de aprendizagem, é necessário compreendermos a educação como “[...] um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une” (hooks, 2013, p.58). A educação não é um processo unidirecional, em que as/os professoras/es ensinam e

as/os alunas/os assumem a posição de consumidoras/es passivos, a aprendizagem é um processo coletivo.

Assim, na segunda aula a professora apresenta num slide a obra “carcaça”, de Soultine, de 1925, todas as alunas buscam na apostila a resposta e a professora explica que não está na apostila. Incentiva as meninas a olharem para a obra e comentarem, diz não haver resposta errada, e que o livro não vai lhe dizer o que olhar. A professora provoca a discussão dizendo: “Não é uma boa obra, meninas".

Desorientadas pelo desvio da professora, as alunas questionam se não existe padrões para definir o que é arte, e logo Betty uma das alunas confirma que existe, se não um simples quadro de parede poderia ser comparado à Rembrandt. Betty completa, existem padrões, técnica, composição, cor, temática e lança um questionamento a professora: “se você está sugerindo que carne putrefata é arte e mais ainda que é boa, o que nós vamos aprender então?”.

A professora agradece a aluna por ter resumido a nova apostila, e lança mais questionamentos: “O que é arte?” “O que faz dela boa ou ruim e quem decide?”. Betty responde dizendo que arte é arte, quando são avaliadas como tais. Katherine aproveita a resposta e devolve com outra pergunta: Mas quem tem essa autoridade para dizer o que é arte e o que, não é? A aluna diz que há pessoas certas para isso. A professora parabeniza Betty por ter sintetizado como serão suas aulas daquele momento em diante. Em seguida, Katherine volta a seguir o conteúdo programado na apostila.

A questão levantada pela professora sobre quem tem autoridade para dizer o que é arte e o que não é, tem a intenção de provocar as alunas a pensarem que em uma sociedade como se vive, existem procedimentos de exclusão e de controle para manter certas verdades instituídas. Esse discurso associa ao pensamento foucaultiano, “[s]abe-se que 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” (FOUCAULT, 2009, p.9).

A escola como uma instituição social criada em uma lógica de ensino universal também se apropria desses procedimentos normativos que servem na produção e no controle de determinadas formas de sujeitos (CAMAZZATO, 2012). Ancorada nesses procedimentos, é que a professora Katherine é chamada no seu primeiro dia de aula para conversar com o colegiado e a diretora. Katherine é questionada por um representante do colegiado sobre sua tese intitulada “Picasso fará pelo século XX o

que Michelangelo fez pela renascença”. O homem indaga a professora se ela achava que podia comparar aquelas telas produzidas com borrões com a capela Sistina de Michelangelo. A professora tenta explicar, mas é interrompida.

A interdição a professora já no início do seu percurso na instituição, é no sentido que ela compreenda que não se deve falar sobre determinadas coisas assim como certos assuntos não devem ser pronunciados naquele espaço. Em vista disso, que Foucault (2009) enfatiza que na sociedade existem procedimentos de exclusão do discurso, sendo a interdição o mais familiar deles.

Nesse sentido, que o autor afirma que o discurso está longe de ter seus princípios neutros e transparentes, uma vez que esses procedimentos resultam em estabelecer o comportamento do sujeito que fala, ou seja, somente certos sujeitos têm o direito privilegiado ou exclusivo de proferir determinados discursos, assim o discurso torna-se objeto de desejo e símbolo de poder. Desse modo, que Hall (2020) enfatiza que o indivíduo é resultante e alvo no jogo de modalidades especificas de poder e, por isso, “[...] precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas especificas, por estratégias e iniciativas especificas” (HALL, 2020, p.109).

Em vista disso, é necessária a compreensão de que as estratégias de poder são assimétricas e constituintes das possibilidades de vida e ação nos espaços sociais e formativos. As dinâmicas de poder em que discentes e docentes estão inseridas constituem modos de se relacionar, construir sentidos e produzir significados nos espaços em que se encontram (TAKARA, 2021).

Em outro dia, enquanto Katherine está no laboratório de artes, Joan, uma de suas alunas entra para questionar a nota recebida em um de seus trabalhos. Joan questiona a nota ‘C’ recebida da professora, já que fez todo trabalho, inclusive as informações eram de um cientista. Katherine explica que caso quisesse saber o que o autor tinha escrito ela comprava o livro, o que queria saber é o que Joan pensa sobre o assunto.

Nesse momento, a aluna vê em cima da mesa sua ficha e pergunta para a professora o que tem sobre ela. Katherine percebe que a aluna é exemplar só tira notas ‘A’ e que a aluna pretende cursar Direito. Ao ser questionada, Joan explica que fazer faculdade é só um sonho já que ela vai se casar. A professora explica que ela não precisa escolher apenas uma coisa, ela pode conciliar o casamento com uma profissão.

A narrativa posiciona a professora a um papel de intelectual pública uma vez que ela promove condições as alunas um espaço para problematizarem “[...] à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências”, não é uma questão de privilegiar ou abandonar um conhecimento específico é compreender como elas se formam, sustentam ou anulam tornando legítimos diante a outros (GIROUX, 2019, p.89). Ao fazer isso, Katherine possibilita as alunas se reconhecerem como sujeitos desses discursos, não apenas como produto, mas que elas produzem e reproduzem os discursos.

O tempo passa, vêm as festas de final de ano e ao voltar às aulas Katherine tem um desentendimento com uma das alunas. Betty desde que se casou não comparecia às aulas, a professora chama atenção sobre os trabalhos e provas que a aluna perdeu. Logo, as colegas explicam que os professores fazem ‘vistas grossas’ quando as alunas se casam. Betty explica que não é fácil se adaptar à vida de casada, cuidar de casa e do marido, mas a aluna fala que a professora não entende pois não sabe o que é isso. Katherine logo pergunta: “por que, então, vocês não se casam antes de entrar, receberam seus diplomas sem colocar os pés aqui?”

Com a falta de interesse da aluna no processo de aprendizagem a professora apropria-se do discurso normativo e explica a Betty que se ela não fizer os trabalhos corre o risco de ser reprovada, mas isso não abala a aluna. Betty parece na narrativa se pôr em oposição como uma tentativa de validar as posições que ocupa e os lugares que são marcados para ela como um lugar de feminino, assim vale de sua autoridade como representante dos ideais da instituição e responde a professora que se caso tal situação ocorresse haveria consequências. A professora questiona Betty se ela está lhe ameaçando, e com uma expressão de superioridade Betty diz: “Não. Estou lhe educando” (figura 5).

Figura 5 - Aluna responde a professora

Fonte: *Prints Screen* capturados 61’48” do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

Segundo Foucault (2009) os procedimentos de controle do discurso discorrem de estabelecer as condições de seu funcionamento, institui regras e não concede a todos o seu acesso, “[...] “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 2009, p. 37). Assim, como representante legal da função de ensinar a professora impõe sua autoridade na qual deve ser respeitada e obedecida, mantendo a norma em funcionamento.

Figura 6 - Katherine como representante legal da função de ensinar

Fonte: *Prints Screen* capturados 61’47” do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

Ao posicionar-se com extrema autoridade de forma que Betty compreenda seu poder de professora em sala (figura 6), o filme faz a marcação também na postura corporal de Katherine, pois até então a professora conversava olho a olho com a aluna, e ao impor seu poder a professora se levanta e fica está em pé frente a aluna e responde: “Esse é o meu trabalho”. A marcação da câmara em focar a resposta da professora de baixo para cima ao meu entendimento é uma forma de marca o poder normativo da professora.

Entretanto, o reprimir ou fazer calar-se é visto por Betty como estímulo a manter sua resistência. Assim, Betty impõe sua resistência ao discurso de Katherine em um texto para o editorial da escola sobre o papel subversivo da professora,

> [...] enquanto nossas mães foram chamadas para força de trabalho em nome da liberdade, é nosso dever e não obrigação recuperar nosso lugar no lar, cuidando de nossos filhos que carregam nossas tradições. Devemos ponderar que a Srta. Katherine Watson decidiu declarar guerra ao sagrado matrimônio. Seus ensinamentos subversivos e sua política encorajam nossas alunas a rejeitarem os papéis pelos quais nascemos para desempenhar.

Professora e aluna mostram como existem perspectivas diferentes postas em diálogo. O desconforto gera afetos que se fazem presentes na narrativa. Existe uma disputa entre a narrativa de emancipação de estereótipos de feminilidade e de formação da professora e da aluna. Esse desconforto nas práticas e nos questionamentos da professora é um movimento que mostra como a afetividade é complexa no contexto formativo.

A representação dessa oposição no contexto midiático também é atravessada por uma compreensão do que se entende por educativo. As tensões nos mostram como a ação da professora gera desconfortos em propostas e situações que aparecem prontas e resolvidas para as alunas no filme. Suas atividades, que são entendidas como muito arrojadas para o ensino tradicional da instituição, também marcam os modos como ela tenta criar saídas nesse processo.

Assim, após a publicação, a professora chega em silêncio para dar aula. Katherine começa a apresentar slides com publicidades em que mulheres fazem atribuições domésticas e explica que vai falar de arte contemporânea (figura 7). Logo, uma aluna diz que aquilo não é arte e sim, propaganda, a professora pede silêncio e diz que elas devem só ouvir.

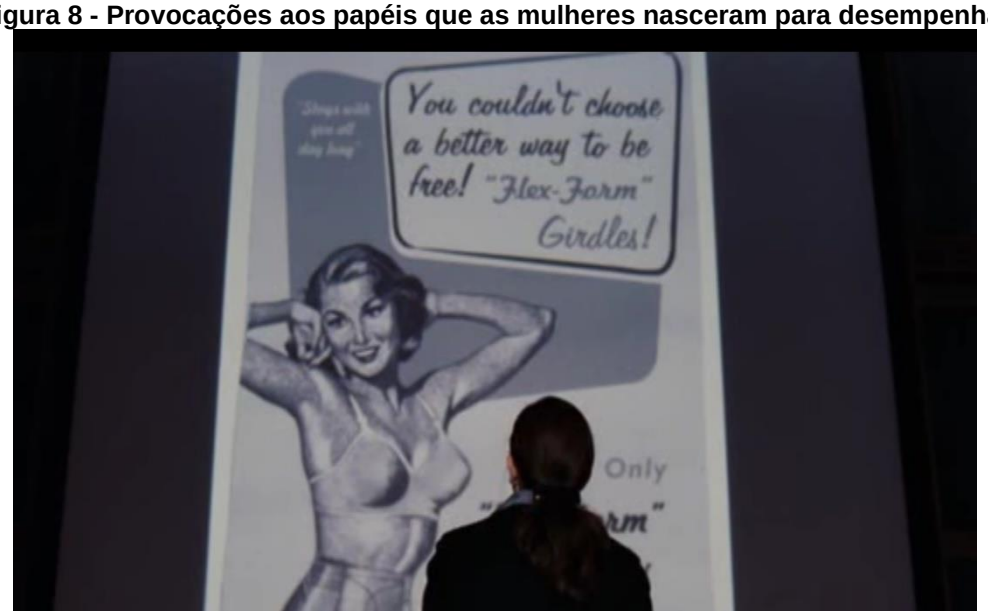
Figura 7- Aula sobre arte contemporânea

Fonte: *Prints Screen* capturados 69’17” do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

A atitude de Katherine é de indignação frente ao discurso cristalizado de Betty frente as constantes rupturas e deslocamentos na história com vista a compreensão das posições masculinas serem dominantes nas relações sociais. Em vários momentos durante o discurso, a professora provoca e denuncia a sujeição das alunas de Wellesley College aos discursos normatizadores quanto aos padronizadores. Seu posicionamento em dizer as alunas que elas só vão ouvir é um meio reforçar como espaços que silenciam e reforçam as desigualdades, “[...] a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais” (GIROUX ,2019, p.84).

Enquanto vai passando as imagens, Katherine questiona as alunas como as mulheres de amanhã vão ver as alunas da Wellesley as mulheres mais inteligentes do país? Conforme passa os slides, a professora faz provocações como: “[...] as boas em Física podem calcular a massa e o volume de todos os assados que prepararem”. No slide seguinte, aparece uma mulher numa propaganda de cinta emagrecedora com o seguinte discurso “você não poderia escolher uma maneira melhor de ser livre” (figura 8).

Figura 8 - Provocações aos papéis que as mulheres nasceram para desempenhar



Fonte: *Prints Screen* capturados 70'22" do filme **O Sorriso de Monalisa** (2003). Acesso em 20 de set de 2020.

Em seguida, a professora exclama "uma cinta para libertar você!". A professora questiona as alunas sobre o que significava aquilo, no silencio da turma a professora comunica "Eu desisto, vocês venceram! As mulheres mais inteligentes do país". A professora explica que não percebeu que ao exigir excelência estaria contrariando o que dizia no livro, nesse momento, Katherine vai até uma aluna e lê o que diz está no livro: "papéis que nasceram para desempenhar" e exclama "nasceram para desempenhar! Bom, o erro foi meu". Katherine encerra a aula e sai.

hooks (2013, p.60) explica que não é fácil para as/os professoras/os admitirem que o sucesso do ensinar não é imediato, "[...] os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo." E isso, se evidência na última aula, quando a professora recebe vários quadros pintados pelas alunas a partir da obra Os girassóis de Van Gogh, cada um pintado de forma diferente. A cena, provoca pensarmos que ao reproduzirem a obra de Van Gogh as alunas estavam afirmando a professora que tinha ocorrido um abalo as tradições a existência única e que estavam abertas a renovações.

Dias depois o colegiado se reúne com a diretora para analisar quais professores seriam convidados a continuar no ano letivo seguinte. Ao chegar na professora Katherine uma pessoa do colegiado comenta que acredita que ela não estava feliz, e que não iria querer ficar. A diretora pede a um membro da comissão

apresentar os números, diz que nunca a instituição teve tanta procura para um curso como o da professora Katherine.

Diante dos números, a comissão decide fazer a carta convite para professora continuar na instituição no próximo ano letivo, mas com algumas exigências: a) somente trabalhar os conteúdos conforme a apostila estipulada pela instituição; b) apresentar seus planos de aula com antecedência, as avaliações e as devidas revisões; c) não dar conselhos fora do contexto da aula para nenhuma das meninas e; d) manter estritamente relações profissionais.

Segundo Foucault (2009), outro sistema de exclusão é o discurso da verdade, é a separação entre o que é considerado verdadeiro e o que é falso. Essa constituição da verdade como os demais sistema de exclusão é histórica e tem suporte institucional, assim a instituição que tem suas práticas guiadas e alicerçada por uma por um modo de como essa verdade é exercida na sociedade.

Assim, ao receber a carta convite, Katherine pensa bem em qual decisão tomar, mas decide não ficar na Wellesley. Betty escreve seu último texto para o editorial, que fala novamente da professora, de sua decisão em ir para Wellesley para fazer a diferença, mas que mudar para os outros era mentir para si mesma, e que por isso estava buscando outros rumos. “[...] Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado” (HALL,2003, p.17). As exigências feitas no convite para Katherine continuar na instituição foi a estratégia de silenciar a professora.

Percebemos como a norma se produz nas ações da professora e como os desvios são escapes, saídas e tentativas de criar outras perspectivas, ainda que provisórias, que possíveis e que não contribuem de forma única ou pronta na ação pedagógica e nas possibilidades educativas representadas. Katherine nos oferece cacos de norma e de desvio para pensarmos sobre como essas cenas nos educam e, desse modo, seguimos para **A Onda**, na tentativa de colher outros pedaços que contribuam para a construção de nossa analítica.

4.2.3 FILME: A Onda

O filme **A Onda** foi produzido em 2008, na Alemanha, baseado em fatos reais conta a história do jovem professor Rainer Wenger, que leciona para jovens do ensino médio em uma escola da Alemanha e é casado com uma professora que leciona na mesma escola em que trabalha.

Inicialmente, o filme apresenta o professor Wenger descontraído em seu carro antigo em direção a escola onde trabalha ao som da música *"Rock'n roll High School"* da banda Ramones. Nota-se que o uso da música vem a contribuir na construção da identidade do professor Wenger pela/o espectadora/o. Ao cantar com um grande entusiasmo, "[...] bem, eu não me importo com a história"; "[...] porque não é onde eu quero estar"; "[...] eu odeio os professores e o diretor"; "[...] não quero ser ensinado a não ser tolo", existe um endereçamento que convocam os/as espectadores/as a estereotipar a identidade docente e reconhecer as normas que erigem essa função.

Ao chegar na escola o professor cumprimenta todos, vestido de forma despojada, calça jeans, tênis, jaqueta de couro e camiseta preta com slogan da banda The Ramones. Apesar de que no filme há outros professores jovens que também se vestem despojadamente, Wenger se diferencia dos demais professores, pois ele é o único que se veste totalmente com roupas escuras, (figura 9), entretanto, há uma marcação da similaridade do seu modo de vestir com os dos alunos (figura 10). Hall (2016, p. 70) salienta como signos as roupas "[...] criam sentido explorando a "diferença", desse modo, "[...] Essas peças de roupa 'dizem alguma coisa'- elas contêm significado".

Figura 9 - Marcação da identidade do professor Wenger com os colegas

Fonte: *Prints Screen* capturados 02’15” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

Figura 10 - Marcação da identidade de similaridade do professor Wenger com discentes

Fonte: *Prints Screen* capturados 02’15” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

Pode-se notar, que inicialmente, há uma construção da representação do professor Wenger a uma identidade que sugere a ‘rebeldia’ aos padrões da sociedade. Sua identidade está intimamente marcada, há um enfoque da sua vida pessoal a uma ideologia de luta contra o sistema, morar em uma casa flutuante longe de outras pessoas, andar com roupas escuras, ter um carro antigo. Essa construção social e simbólica do professor marcada no filme, nos sugere que há docência está inscrita no ideal normativo nas formas de ser, de estar e agir que não se restringe apenas na

escola. Essa argumentação entra em consonância com Takara (2021, p.284) ao afirmar que o posicionamento do docente à uma decência “que impregna em corpos que são homogêneos e hegemônicos nos espaços escolares”.

Na sala da coordenadora, o professor recebe o comunicado que na Semana Pedagógica ficará com o tema “Autocracia". Wenger fica surpreso, e questiona a divisão, pois diferente do outro professor ele vivenciava a Anarquia, tinha estudado em Berlim, morado em áreas que foram invadidas além de participar das passeatas do Primeiro de Maio. Ao perguntar se poderia fazer a troca dos temas a coordenadora informa o que não havia o que fazer, que era tarde demais, uma vez que, já havia autorizado o plano de aula apresentado com antecedência pelo professor Wieland. Sugere ao Wenger que procure o professor Wieland para conversar e ver se ele aceitava a troca.

A organização do ensino envolve normas formais relacionadas ao espaço, ao tempo e a um modo ‘certo’ de se dar aula. Entretanto, as/os professoras/es não têm uma participação ativa no âmbito decisório no currículo e do trabalho pedagógico. Nessa lógica, há um pensamento dicotômico entre teoria e prática. A docência está designada para o papel de transmissores de conhecimento e a responsabilidade da coordenação pedagógica na distribuição das atividades docentes envolvendo a dimensão hierárquica e disciplinas convencionais (GIROUX, 2019).

Pelas normas do sistema educacional, o planejamento é uma incumbência das/os professoras/es. Envolve um processo de escolha do melhor caminho a se atingir os objetivos pré-estabelecidos, no entanto não deve ser uma ação rígida, o professor deve levar em consideração as adversidades que podem surgir num contexto com tantas diferenças, mas não problematizar os interesses ideológicos e políticos que estrutura as narrativas históricas e socialmente determinadas de poder é legitimar e regular as histórias eurocêntricas e patriarcais (GIROUX, 2019).

Ao não seguir a norma, sutilmente o professor é punido. Entendo dessa forma a partir da explicação de Foucault (1987, p.202) “[...] na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”. Assim, a partir da relação hierárquica que a coordenação estabelece com o professor ao comunicar que “é tarde demais” o que a coordenação espera é reprimir o comportamento ‘negligente’ do professor diante das diretrizes da escola.

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das

> tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p.203).

Desse modo, a punição tem como propósito reduzir a indisciplina do professor, pois se tivesse planejado com antecedência estaria trabalhando o tema de seu gosto. Foucault (1987) argumenta que para ter o efeito corretivo que se espera depende dos mecanismos do castigo e do arrependimento.

Como sugerido pela coordenadora, Wenger procura o professor Wieland, ao encontrá-lo nos corredores pergunta ao colega se poderia trocar o tema, entretanto, ele responde que a sorte estava laçada. Wenger questiona o colega, pois sabia que ele que gostaria de trabalhar Anarquia. Então o professor Wieland responde: “o projeto é para mostrar aos alunos as virtudes da democracia”. Ao encerrar a conversa, Wieland chega perto do colega olha no seu olho e diz: “ensinar a fazer Coquetel Molotov é assunto para as aulas de Química”.

Novamente há uma construção da identidade do professor Wenger como aquele que destoa, que desvia, por meio da marcação da diferença representada pelo professor Wieland. Como sugere Ellsworth (2001), o modo de endereçamento não é neutro, essa marcação sugerida nessa cena como entre outras embasa sob a forma de oposições binárias. Enquanto, Wenger é jovem professor que usa roupas joviais o professor Wieland aparenta ter mais idade e se veste de terno e gravata. Woodward (2020, p. 55) enfatiza “[...] esses dualismos recebem, na verdade, pesos desiguais, estando estreitamente vinculados a relações de poder”.

No meu entendimento, existe um endereçamento de modo que a/o espectadora/o identifique essa relação de poder de forma hierárquica, a câmera focaliza durante a conversa apenas a parte superior dos professores, destacando a diferença de altura entre o professor Wieland e o professor Wenger (figura 11). Silva (2020, p.82) explica que as oposições binárias, por exemplo “nós” e “eles”, é uma das formas de hierarquizar identidades, assim “[...] ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

Figura 11 - Marcação das diferenças entre professores

Fonte: *Prints Screen* capturados 03’44” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

No primeiro dia do projeto, Wenger entra na sala e fica surpreso com tantos alunos inscritos e brinca se estão dando brindes para assistirem sua aula - “Olha gente eu confesso estou muito surpreso com tanto interesse pela Autocracia. Eu teria feito Anarquia se fosse vocês” (figura 12). Nesse momento, evidencia uma junção do verbal e do não-verbal constituída no filme de forma a identificar o professor a uma característica rebelde.

Figura 12 - Primeira aula da Semana Pedagógica

Fonte: *Prints Screen* capturados 10’56” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

A normalidade está na lógica educativa que ser professor envolve autoridade, assim qualquer falta de conformidade é vista com ameaça ao processo de aprendizagem e as maneiras como lidar com as reações adversas geradas em uma sala de aula. Assim, a proximidade do modo de ser e vestir do professor com os alunos é vista como um desvio.

Ao perguntar à turma sobre o tema, o que é, ou que eles entendem, ou que imaginam, entre as respostas, Karo, uma aluna, responde: “é quando um indivíduo ou um grupo domina as massas”. Então, o professor pergunta quem sabe dar um exemplo. Como os alunos não participavam, o professor questiona novamente. E em seguida um aluno diz: “o terceiro *raikage*”. Logo depois, outro aluno questiona se é preciso ver todo aquele tema de novo, uma vez que “o terceiro *raikage*” não tem mais como ocorrer nos dias de hoje. Os alunos começam a divergir, e sugerem mudar o tema. O professor intervém e pergunta a turma se seria impossível ocorrer outra ditadura na Alemanha. Os alunos respondem que sim, pois atualmente as pessoas estão além daquela época.

hooks (2013) salienta que é possível trabalhar os conteúdos programáticos em uma sala de aula sem reforçar o sistema de dominação, Wenger cria um espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas, ele os provoca a participarem na dinâmica da aula, entretanto, como diz a autora

> [a] pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p.35).

Desse modo, se os sujeitos da educação não reconhecerem que no processo educacional “[...] a sensação de ser dominado e subjugado faz-se presente” corre-se o risco de desenvolver uma mentalidade fascista, que abrange o “[...] desejo de poder do sujeito comum revoltado e cansado de ser subjugado e precisa conquistar adeptos para alcançar a autoridade reconhecida” (TAKARA; TERUYA, 2015, p.1178).

Nesse sentido, compreendo que o professor ao perceber o desinteresse em problematizar os princípios fundantes e que hoje são assumidas como verdade naturais, desencadeia o desejo de desafiar a suposta inocência do sistema educacional. Assim, propõe um intervalo a turma para pensar como encaminhar o projeto.

Ao voltarem para sala, os alunos percebem diferença na distribuição das mesas, antes estavam sentados em grupos e agora as classes estavam disponibilizadas em duplas. Wenger sugere a turma fazer algo diferente, já que na Semana Pedagógica há essa possibilidade. Cabe salientar, que o professor não explica que projeto colocaria em prática, o projeto é aceito passivamente que corrobora com o pensamento de Foucault (1987, p.29), “o corpo é investido por relações de poder e de dominação”, que não precisam necessariamente utilizar-se de instrumentos de violência, podem ser obtidas por técnicas sutis e aparentemente inocentes. Assim, ao questionar a turma se havia alguma objeção, somente um aluno rindo levanta a mão, o professor dá uma risada e continua sua aula.

Wenger pergunta quais são os requisitos para um sistema autocrático e surgem vários elementos: uma ideologia, controle, vigilância, insatisfação. O professor questiona, “mas o que toda ditadura precisa?” Um aluno responde “*führen*”, logo o professor explica que aquele termo tem muito peso, mas toda ditadura tem uma figura de liderança central, então questiona quem poderia ser essa figura na sala? Um dos alunos sugere o professor.

O professor então provoca a turma, “[...] achava que alguém da turma gostaria de ser líder, pois estaria no controle para variar”. Logo, um aluno se candidata, mas a maioria não gosta, então o Wenger sugere uma votação e na votação e ele é escolhido pela maioria. Essa narrativa converge com pensamento foucaultiano sobre o discurso, o que se deseja conquistar é o direito privilegiado que obtém aquele que fala, visto que o discurso é símbolo de poder (FOUCAULT, 2009).

Em seguida o aluno que perdeu a votação faz uma saudação, “*Heil* Wenger”. O professor explica que um líder merece respeito, e assim começa a colocar em ação a experiência pedagógica. O professor pede à turma que na semana do projeto à turma lhe chame de Sr. Wenger, de maneira sutil e carismática convence os alunos a para participarem da experiência. Posteriormente, pede que todos tirem todos os materiais que se encontram em cima das mesas, avisa que ninguém mais fala sem permissão e quando receber autorização para falar o aluno deve ficar de pé. Ao ser questionado se não estava exagerando, Wenger explica que ao movimentar-se melhora a circulação, ajuda a despertar e assim melhora a concentração.

Ao refletir sobre a didática praticada em sala pelo professor Wenger vinculo a uma didática fascista denominada por Takara e Teruya (2015, p. 1177) na qual expõe que “[...] a vontade de ensinar de forma fascinante o aprendiz, bem como a

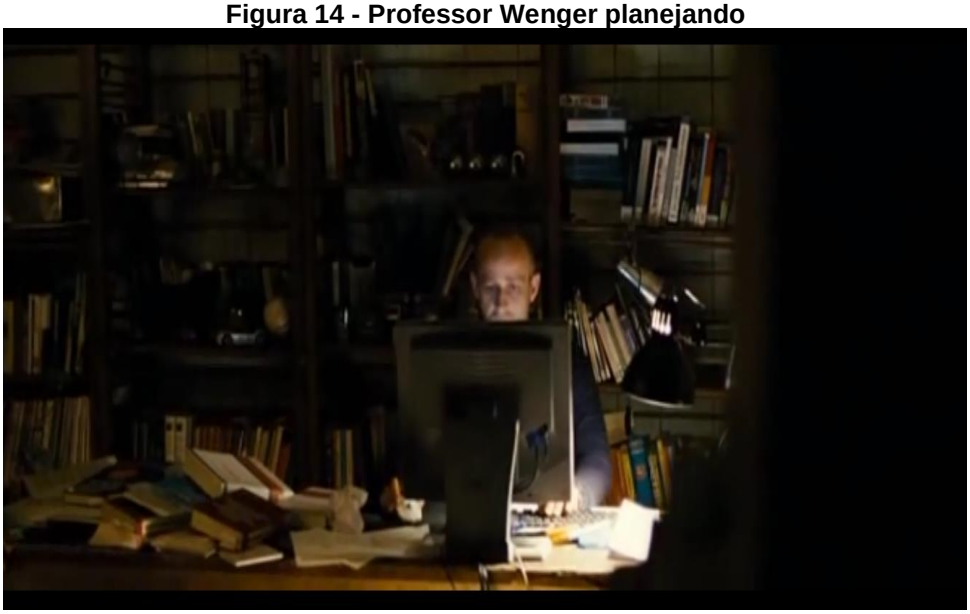
necessidade de uma maneira correta de educar.” Segundo os autores, uma didática fascista abarca posições estratégicas de conservação das metanarrativas, que incorporam processos e práticas educativas unitárias e totalizantes.

Esse entendimento se fortalece na cena em que apresenta o professor ao final do dia em sua residência planejando suas aulas, até então o filme não tinha apresentado Wenger com algum material didático que indicasse que estivesse fazendo o planejamento de suas aulas, divergente da representação da sua esposa que parece estar sempre trabalhando (figuras 13 e 14).

Figura 13- Esposa trabalhando

Fonte: *Prints Screen* capturados 10’23” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

Figura 14 - Professor Wenger planejando



Fonte: *Prints Screen* capturados 26’39” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

Essas informações possibilitam refletir sobre a concepção da prática pedagógica dos docentes há um modo ritualizado, o filme constrói um discurso com efeitos de verdade, na qual apresenta o professor como único responsável da dinâmica da sala. Dessa forma, o discurso que circula como ‘verdadeiro’ é que como professores/as existem meios adequados de comunicação que devem ser colocados em funcionamento, só assim será capaz de garantir o aprendizado de alunos/as (hooks, 2013; Takara 2021).

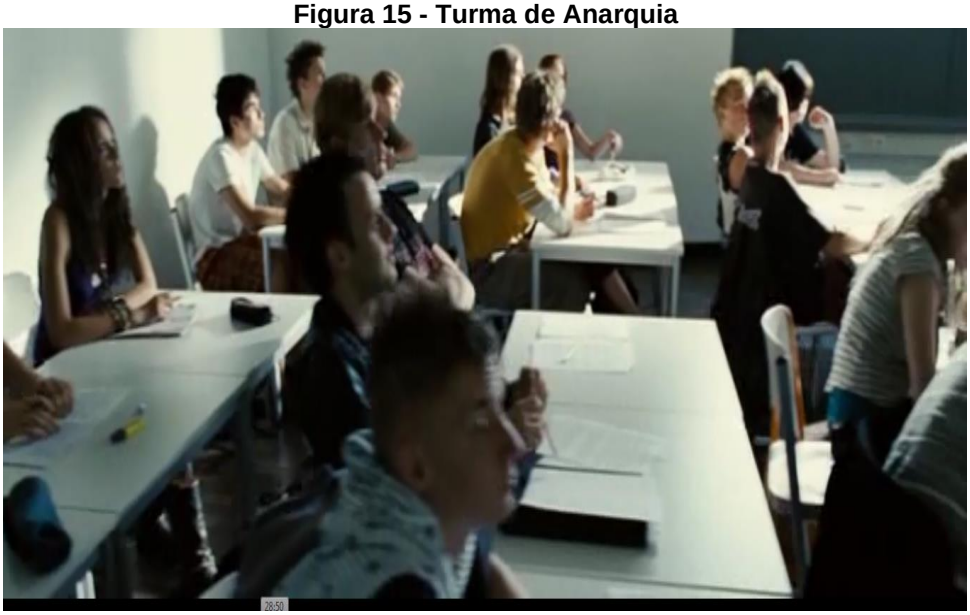
Entretanto, Takara e Teruya (2015) alertam que em uma didática fascista mantém-se um fascínio por esquemas fixos e absolutos, e como efeito se fabrica corpos dóceis, ser professor/a também se inscreve nessa possibilidade. Desse modo, a “[...] disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p.165).

No segundo dia do projeto, ao entrar na sala e cumprimentar a turma o professor é surpreendido com a resposta da turma “bom dia, Sr. Wenger”. O professor diz à turma que acreditava que eles não tinham levado a sério o projeto, em seguida pede que todos se levantem, façam o que ele fizer. Começa a mexer os membros superiores e inferiores do corpo, e explica que são exercícios para relaxar os músculos, principalmente os músculos das pernas, levantando as pernas como estivesse marchando, pede que continuem pois quer mostrar algo para à turma. Em

seguida, pergunta se a turma está sentindo, que aos poucos estão se tornando uma unidade, esse é o poder da união e explica que o exercício também tem outro objetivo: incomodar a aula da Anarquia que está acontecendo na sala abaixo da deles, até que o teto caia sobre nossos inimigos.

Enquanto isso, na sala da Anarquia todos os alunos sentados em suas carteiras, em silêncio, copiando o conteúdo do quadro (figura 15). O professor Wieland olha para cima e comenta que a turma do professor Wenger devia estar doida. A cena construída produz efeito de verdade, sustenta a norma ao vincular elementos simbólicos que remetem a uma sala de aula como classes alinhadas, quadro de giz repleto de conteúdo, alunos em silêncio inclusive alguns quase dormindo, professor com postura rígida a frente da turma, a narrativa convoca o espectador a vincular que pela força de vontade do professor seja possível provocar o interesse em aprender nos alunos.

Figura 15 - Turma de Anarquia



Fonte: *Prints Screen* capturados 28’52” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

hooks (2013) fornece elementos para compreender o discurso do professor Wieland em comparar a turma do professor Wenger a loucos, segundo a autora para alguns professores o entusiasmo “pode perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizagem” (hooks, 2013, p.17). Esse entendimento, é reforçado na cena em que a coordenadora conversa com os dois professores sobre as batidas no piso durante a aula, pois tinha incomodado a turma de Anarquia.

Após o intervalo, na sala Wenger pergunta para a turma sobre quais os sinais de união de um grupo, sinais visuais, uma aluna responde que é o modo de se vestir, e o professor completa, a uniformidade. Logo, um aluno reclama, pois, acha uniformes horríveis, que são totalmente fascistas. O professor explica que não está falando de uniformes militares, há vários tipos e exemplifica: no supermercado, no Mc Donalds, os comissários de voos e até os ternos são um código de moda. Em seguida, a aluna mais tímida levanta e explica que o uniforme também serve para eliminar as diferenças sociais além de ganhar tempo, pois pela manhã não precisariam perder tempo ao terem que escolher a roupa para ir para a aula. Assim, Wenger sugere adotarem um uniforme durante a semana do projeto, a turma elege utilizar uma blusa branca.

No outro dia, enquanto todos estão na sala uniformizados, a aluna Karo chegar na sala e percebe que somente ela não está com o uniforme, todos ficam olhando e surgem comentários que ela fez aquilo para chamar a atenção. Em seguida o professor entra na sala também uniformizado. No meu entendimento, existe um endereçamento no filme que convoca a/o espectadora/o a legitimar uma representação da/o professora/r acerca da corporeidade do exemplo.

O endereçamento no filme sugere que ser professor/a "[...] envolvem não apenas os fazeres e os saberes de atuação pedagógica, mas também uma dimensão de produção de sentidos que emolduram os modos de pensar e de agir na docência (TAKARA, 2021, p.281). Desse modo, essa unidade que o professor proclama é constituída no interior do jogo do poder e da exclusão, como cita Hall (2020)

> A unidade, a homogeneidade interna que o termo "identidade" assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem a necessidade daquilo que lhe "falta" – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2020, p. 110).

Nesse sentido, que se deve estar atento a qualquer modo de ensinar "estático, rígido e correto de pensar", porque a fixação aprisiona as possibilidades de modo que, "[...] quanto mais estável, menor a visibilidade do processo educacional e a potencialidade de perceber-se como constituidor e constituído pelos sentidos do conhecimento adquirido no processo" (TAKARA; TERUYA, 2015, p.1185-1186).

De acordo com Foucault (2009) o discurso estabelece as regras, as normalidades, os modos de ser, de estar e agir em uma sociedade, assim o professor Wenger de maneira estratégica, calculada, organizada e sutil convoca os alunos

submeterem as etapas do projeto; escolha do nome do grupo - A Onda, a criação de um logótipo e a forma de saudação entre os integrantes. Seguidamente, o professor informa que agora a turma está pronta para o próximo passo, e anuncia “Ação é poder!”.

Wenger explica que não adianta boas ideias se não virarem ações, dessa maneira, o professor pede que todos contribuam criativamente com o grupo para o bem maior, todos empolgados começam a criar várias coisas como, criar um perfil, sites, botons, distribuir cartazes, enquanto Karo, a única aluna que fez resistência as ideias do professor fica sentada olhando todos integrados e ela deslocada do grupo.

Nota-se que o discurso abre uma brecha para refletirmos sobre um dos princípios educacionais do período moderno, ensinar tudo a todos, como discute Takara e Teruya (2015, p.1179) “[...] a palavra *todos* não inclui as minorias sociais, culturais, econômicas, políticas e identitárias. Giroux (2019, p.84) aborda essa questão e ressalta que a “a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais” de grupos privilegiados.

Ao término da aula Wenger vai para a sala dos professores, encontra sua esposa e em seguida à coordenadora o chama para conversar. Na sala da coordenação, antes da coordenadora falar qualquer coisa o professor começa a explicar que o projeto tem um objetivo pedagógico, explica que os alunos melhoram, que estão muito motivados. A coordenadora diz que acredita. Ela explica que recebeu ligação dos pais elogiando o seu trabalho, que viram mudanças nos filhos que só não quis falar na frente dos outros professores, pois alguns não gostam do seu estilo, e frisa que tem seu apoio.

Cabe aqui destacar que na primeira vez que o professor foi chamado a coordenação, Wenger se manteve em oposição a posição da coordenadora, enquanto ela falava o professor manteve-se em pé. Agora, há um direcionamento que ambos estão convergindo com as ideias e informações, o professor está sentado e conversa olho a olho com a coordenadora, entretanto, conforme o professor tem reconhecimento da instituição e das famílias, Wenger se torna fascinado pelas certezas e segurança no processo educacional.

No último dia do projeto, ao chegar em casa a esposa de Wenger o responsabiliza pelas brigas durantes os jogos escolares devido ao grupo A Onda. O professor explica que no projeto não mandara bater nos adversários, a esposa

inconformada diz que ele manipulou os alunos, que gostava de ser admirado, de ver suas aulas cheias e ver os alunos lhe obedecendo. Então, Wenger responde à esposa, “você é professora, e esse é o sonho de todo professor, que seus alunos lhe obedeçam”. Ao perceber que a esposa não gostara do comentário, tenta se explicar, mas ela responde que ele sempre fala o que pensa, em seguida pega sua bolsa e sai.

O fascismo, anuncia Foucault (1991, p.2) “[...] está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora”. Esse entendimento é reforçado na fala do professor “[...] esse é o sonho de todo professor, que seus alunos lhe obedeçam”. Existe um endereçamento que convoca a/o espectadora/o a pensar que o professor inicialmente estava representado a uma identidade que constantemente questionava as verdades, que desvia, agora está fascinado pelo sucesso imediato do processo de ensinar, entretanto, hooks (2013, p. 60) salienta que o processo de aprendizagem num contexto multicultural pode exigir das/os professoras/es reconhecerem que “[...] os alunos podem não compreender de cara o valor de um ponto de vista ou de um processo”.

À noite, a coordenadora liga para o professor sobre a situação das brigas, o professor pede que ela confie nele, que vai conversar com a turma. Em seguida envia uma mensagem de texto para alguns alunos e pede que repasse a todos os integrantes e simpatizantes do grupo A Onda para comparecerem no auditório da escola no outro dia às 12 horas.

Com o auditório lotado, o professor surge de trás das cortinas do auditório, todos os alunos se levantam, Wagner faz a saudação todos o saúdam (figura 16). Em silêncio todos se sentam. O professor começa ler trechos dos textos escritos pelos alunos, em que falavam como se sentiram importantes, como foram aceitos e se sentiram importantes ao fazer parte de um movimento de mudança.

Figura 16 - Reunião do grupo A Onda

Fonte: *Prints Screen* capturados 1.26’00” do filme **A Onda** (2008). Acesso em 20 de set de 2020.

O professor explica que ficou impressionado com o que aprenderam com **A Onda**, e por isso eles não deviam deixar acabar, em seguida começa um discurso contra todo o sistema vigente na sociedade, sobre exploração, desigualdades, injustiças. Logo após o discurso Marco, um dos alunos interrompe o professor, questiona as/os colegas no auditório, se eles não tinham percebido a manipulação do professor.

Wenger diz a Marco que ele não pode lhe impedir de dizer a verdade, e pede que levem o traidor (Marco) até ele. Com o Marco no palco, o professor questiona a turma, sobre o que deveriam fazer com ele, olha para um dos alunos que está segurando Marco e fala que ele vai decidir o que fazer com o traidor (Marco), assustado o aluno solto Marco e explica que só fez aquilo porque o professor tinha mandado.

Então, Wenger questiona sua autoridade perante a todos, “[...] quer dizer que se eu mandasse matar vocês matariam, ou devemos arrancar a cabeça dele, ou enforcá-lo ou então podemos torturá-lo até concordar com nossas regras”, inconformado o professor diz que aquelas atitudes fazem parte do processo da ditadura. Seguidamente, questiona se tinham entendido o que estava acontecendo ali, se a turma lembrava da questão que tinha levantado no começo da semana, “se era possível uma ditadura na Alemanha.

Então, o professor enfatiza era isso que estava acontecendo, fascismo! “Achamos que éramos especiais, melhores que os outros, e o pior de tudo isso nos excluímos quem não concordava com nossas ideologias, nós o ferimos; nem quero pensar o que seríamos capazes”. Em sequência, Wenger pede desculpa ao grupo, explica que o projeto foi longe, que ele foi longe demais, mas que tinha acabado.

Como afirma Foucault (1991, p. 2) “o indivíduo é o produto do poder” e como tal, pode se apaixonar por ele, existe um endereçamento que sugere que o professor Wenger se apaixonou pelo poder. A escolha do auditório ao invés de uma sala de aula contribui para que a/o espectadora/o construa esse entendimento. O professor em pé no palco na posição central do auditório, enquanto as/os alunas/os estão sentadas/os abaixo da sua perspectiva de visão. Assim, a cena contribui na construção de que o professor exerce uma posição superior, que ele detém o poder e o saber, e as/os alunas/os são os corpos dóceis que serão conduzidos pelo discurso de verdade das/os professoras/os.

Em seguida, Tim um dos alunos se levanta e explica que nem tudo da Onda era ruim, que eles erraram, mas que era possível corrigir. O professor explica que essas coisas não se corrigem, e pede que vão para casa e pense sobre tudo que ocorrera com eles. Desorientados os alunos começam a se levantar para sair, quando Tim pega a arma direciona aos colegas, manda todos pararem, e explica que ninguém iria sair do auditório. O professor pede que o aluno largue a arma.

Nesse momento, um aluno fala para o professor pegar a arma, pois as balas eram de festim. Tim dá um tiro no colega, e diz que agora todos vão levá-lo a sério. Após algumas discussões com o professor, o aluno olha os colegas abaixados no auditório assustados, começa a chorar e abaixa a arma, enquanto o professor se vira para ver o aluno baleado, Tim coloca a arma na bola e se suicida. Como enfatiza Foucault (2009), discurso é poder, assim o discurso produzido pelo professor Wenger criou efeitos de verdade e constitui alunas/os obedientes.

Wagner chega perto de Tim e percebe que está morto, assustado fica acuado no chão. Após o ocorrido, sobre os olhares apavorados dos alunos, olhares dos colegas, da coordenação, das famílias e da imprensa (que representa os olhos da sociedade) o professor sai algemado da escola e sua esposa o acompanha até o carro em silêncio.

Segundo hooks (2013, p. 18) “[...] o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus

ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula”. A cena materializa a noção histórica construída que o professor é o principal responsável da dinâmica da sala, quando a câmera evidência todos envolvidos no processo educativo silenciados.

Ainda que Wenger nos enderece a uma figura que desvia dos padrões da representação de professor, suas atitudes produzem efeitos e geram a perpetuação das normas que colocam a figura docente como centro das relações educativas. Desse modo, os cacos até aqui colhidos, aquilo que brilho nos olhos, contribuem para que, provisoriamente, façamos um mosaico dessas representações.

5 MOSAICO PROVISÓRIO

A análise filmografia das obras selecionadas (**Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda**) parte primeiramente da questão levantada por Ellsworth (2001, p.26) “[Q]uem este filme pensa que você é ou quer que você seja?”, como a autora explicou por mais que a produção de um filme “[...] tente construir uma posição fixa e coerente” uma vez que o determinado público desejado “[...] nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é” (ELLSWORTH , 2001, p.20) .

Conforme Ellsworth (2001), o modo de endereçamento não é único, pois considerando os interesses comerciais os filmes produzem uma multiplicidade de modos de endereçamentos. Nessa perspectiva, os três filmes analisados parecem ter sido endereçados a dois grupos específico de espectadoras/es: professoras/es e alunas/os.

O modo de endereçamento tem a ver como aquilo que convoca a/o espectadora/o assumir determinada posição de sujeito, assim, essa análise filmografia sobre as representações docentes parte da posição que ‘eu’ ocupo atualmente como mulher, mestranda e educadora. A autora explica que essa experiência da/o espectadora/r com um filme não está restrita à história individual da/o espectadora/r, mas relacionada às formas pelas quais a estrutura de endereçamento exige uma certa leitura (ELLSWORTH, 2001).

Nesse sentido, Kellner (2001, p.11) explica que as produções culturais oferecidas pelas mídias sob o fundamento do entretenimento a diversão utilizam de recursos visuais e audiovisuais com o intuito de “[...] seduzir o público a identificar-se com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposição”, “[...] gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e as práticas vigentes”.

Essas obras fílmicas movimentam os sentidos e produzem interpretações sobre ser docente que nos educam acerca dos modos como as personagens se relacionam com as/os discentes, os conteúdos, as instituições, as práticas pedagógicas, as políticas inscritas nos sistemas educativos e as possibilidades de modificar ou manter as relações constituídas, como nos indica Foucault (2009).

Pedagógicas, as cenas, as imagens, os diálogos, as representações produzem sentidos de mundo, constituem explicações e modelos que fazem a manutenção das

normas ou que apresentam desvios da ideia de educação que constituímos na contemporaneidade. A atenção a essas constituições de possibilidades de ser, estar e agir é uma das tarefas das pessoas que se debruçam a problematizar as culturas, seus efeitos e as possibilidades de aprender e ensinar por meio de artefatos midiáticos.

O modo de endereçamento nos três filmes convoca as pessoas que assistem a construir a representação desses/a professores/a como contestadores das relações de poderes hegemônicos que buscam formar alunas e alunos críticas e livres dos padrões instituídos historicamente. Entretanto, professoras/es dispostos a descontruir as parcialidades tradicionais são constantemente alvo de críticas, silenciados, confrontados e denominados como anti-intelectuais, uma vez que no campo acadêmico em que o discurso que reverberam e rarefazem é que “Aqui fazemos ciências, aqui fazemos história objetiva” (Ron Scapp, 2013 *apud* hooks, 2013, p. 187).

Há um desejo por mudar que é pedagógico, mas também há uma dimensão salvacionista do trabalho docente, tal como nos avisa Veiga-Neto (2012) acerca das pragas na Educação. Reconhecer essa dimensão de heroísmo, também é problematizar o efeito do discurso de que as/os professoras/es são as pessoas que realizam as mudanças. Em diálogo com hooks (2013), reconhecemos o trabalho pedagógico como uma tarefa coletiva. Sem essa dimensão, as/os professoras/es continuam a serem responsáveis – de forma isolada – a uma ideia de que a educação se dá em nosso trabalho docente.

Problematizar o diálogo, a interação e as possibilidades de comunidades pedagógicas como saídas que são possíveis diante das prontas representações fílmicas de professora e professores que se propõem a mudar o mundo são possibilidades diferentes das que nos apresentam os cursos de formação de professoras/es. Ao invés da tarefa de engajar coletivamente, a ideia de que uma teoria, um método ou uma proposta pedagógica são inovadoras ou revolucionária, coloca em dúvida o trabalho de problematizar como intelectuais as condições e os contextos educativos, tal como aprendemos com Giroux (2019).

Em prática pedagógica coletiva, em que todos partilham do processo de aprendizagem, “[...] ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”, a tensão e até o conflito podem flutuar na dinâmica da aula. Uma prática construída no respeito das múltiplas vozes vai requerer

das/os professoras/es estarem dispostos a não ignorar ou apagar as histórias e vozes dos discentes diversos (hooks, 2013, p.58).

hooks (2013) propõe essa mesma prática aos professores universitários, e mais, que desapaixonem pela tradição, no sentido de repetir o poder. “[...] Todos nós somos sujeitos da história”. Docentes que reconhecem o corpo discente como parte da história reconhecem que as mudanças não estão apenas na inclusão de questões relativas a gênero, classe, sexualidade, raça entre outras questões silenciadas no currículo, é preciso estar dispostos a mudarem suas práticas pedagógicas (hooks, 2013, p. 188).

Uma possibilidade é reconhecer o tempo em que esse corpo discente está inscrito na história. Dar ênfase a essas vozes, envolve muito mais que deixar as/os alunas/os falarem, significa ouvir com respeito sem desprezar ou ofuscar sua história e suas experiências. A validação dessas vozes é uma possibilidade dessas/es alunas/os acharem suas próprias vozes e assim empoderem suas falas sobre outros assuntos.

Os Estudos Culturais têm se preocupado com essa questão envolve um processo de redefinição da relação entre teoria e prática. “[...] A linguagem teórica é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais”. Movimentar as experiências do cotidiano de alunos/as não sinaliza que a teoria será desprezada ou desvalorizada. As produções teóricas não são neutras, a construção desse conhecimento foi constituída dentro de um contexto histórico e social (GIROUX, 2019).

> Ver essa prática como inspiração por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria. [...] a teoria não é apenas uma questão de os/as estudantes aprenderem os discursos de outras pessoas. É uma questão de os/as estudantes realizarem sua própria teorização em torno de empreendimentos históricos e de problemas contemporâneos (GIROUX, 2019, p.94).

É apoiado no comprometimento dos Estudos Culturais em fornecer possibilidades de atender as necessidades da juventude contemporânea, que enfatizo a necessidade de discutir as tecnologias culturais. A população estudantil não se encontra mais “[...] presa nas amarras da tecnologia da imprensa, de estruturas narrativas fechadas ou na certeza de um futuro econômico seguro” (GIROUX, 2019, p. 95). Ao discutir os modos de endereçamentos dos filmes, também problematizamos

como essas perspectivas educam as subjetividades, os corpos, os olhares, as práticas e as formar de ser e agir no mundo.

É considerando a complexidade do fenômeno pedagógico e as possibilidades de aprender com diferentes artefatos culturais como as mídias que também percebemos a pluralidade de perspectivas, compreendemos as relações entre conhecimentos e culturas e podemos propor outras formas de conhecer experiências e interpretações.

Trabalhar uma pedagogia fundada no respeito pelo multiculturalismo envolve mudanças de paradigmas tanto professoras/es como de alunas/os "[...] aprender aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias" (hooks, 2013, p. 59). Para alguns docentes a falta de disposição vem do medo de perder o controle da turma, devido as múltiplas possibilidades na dinâmica na sala de aula.

hooks (2013) reitera que o medo de mudar paira não apenas em professoras/es que tem apego ao passado, mas em muita/os professoras/es que não tem dificuldade de abraçar metodologias e práticas pedagógicas novas eles podem ter uma ligação a práticas de ensino mais tradicionais. Experimentar práticas pedagógicas novas em um sistema onde "pouquíssimas coisas parecem ter mudado" envolve um processo de resiliência (hooks, 2013, p. 191).

Desse modo, os filmes ensinam que ser professora/r é ser contestadores dos sentidos únicos imputados como verdadeiros, produzir conhecimento e discursos como possibilidades de descontruir essas fixações, é reconhecer as múltiplas narrativas existentes em sala de aula e num processo de desacomodar alunas/os se reconhecerem como sujeitos da história.

Assim, não é possível constituir um mosaico que não seja resultado das normas – aquilo que se mantém e se estabelece como o que se compreende ser o trabalho das professoras e dos professores – bem como, difícil a tarefa de empreender uma analítica que não reconheça o brilho dos desvios que essas figuras provocam no pensamento daquelas e daqueles que estão pensando a Formação Docente. Desse modo, seguimos para as considerações finais na tentativa de visibilizar os efeitos dessas análises.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de colarmos os cacos do nosso mosaico e, com o intuito de construir uma representação de ser professora e professor, volto ao início dessa dissertação, as possibilidades do processo de significação. Assim não temos a sensação de fechamento, mas de um porto provisório em que chegamos algumas possíveis respostas as nossas inquietações, provisórias no sentido que não estejam definidas, mas apenas dá-se por satisfatórias, nos possíveis em um determinado tempo com suas multiplicidades de imprevistos que se impuseram sobre o trabalho que empreendi.

Chegar nesse juntar os cacos é reconhecer como foi desafiador, doloroso, cansativo e até imobilizante em alguns momentos, mas enriquecedor. Abandonar a estabilidade ou qualquer fixação no processo de aprendizagem é necessário como vista a uma educação que respeita as múltiplas narrativas e os discursos numa de sala de aula.

Um dos momentos significativos nessa experiência de [re]conhecer-se como pesquisadora tem seu início nessa etapa do mestrado. Após o processo seletivo que envolve três etapas: a) apresentação do projeto, uma proposta inicial sobre dos possíveis caminhos a seguir, b) prova escrita e c) entrevista sobre ao tema e a linha de pesquisa que gostaria de trabalhar, fui surpreendida que provavelmente não seguiria na proposta inicial pois estava alocada a um outro professor/orientador, consequentemente a uma outra linha de pesquisa. Assim, se deu meu encontro com os Estudos Culturais.

Chegar nesse momento de olhar para os cacos com o intuito de montarmos nosso mosaico provisoriamente é perceber como a pesquisa deu voz ao meu silêncio. O arcabouço teórico da pesquisa com base nos Estudos Culturais promoveu [re]significar a relação minha comigo mesma, com os outros e com o mundo e com isso a cada [re]leitura do material teórico novos sentidos que constituem as representações culturais de professoras/es surgiram, em suma, são tão indeterminadas e cambiantes quanto a linguagem a qual dependem. Ansiamos por sua uma presença. Se minha constituição das imagens internas sobre representações docentes vacila a partir das leituras acadêmicas, surge a seguinte questão: Quais os significados acerca da docência são constituídos a partir dos discursos produzidos pelos filmes, **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda**?

Apoiada nos Estudos Culturais para pensar a Educação Contemporânea que respeita as diferenças, problematizo as histórias cânones que embasam sua epistemologia numa cultura homogeneizada, em que determinados discursos foram legitimados em relação a outros, que produzem o silenciamento de sujeitos e, ao mesmo tempo, discrimina, anula vozes ou rotula como inautênticas experiências e memórias culturais de alunas/os.

Nesse processo de desacomodar as certezas os Estudos Culturais provocam diversos fragmentos nos discursos que constituíram a pesquisadora sobre o que é ser professora e professor. Mas, o que é ser docente no contexto multicultural? No início dessa pesquisa acreditava que não poderia responder, porque fui informada de forma a me localizar como desprovida de autoridade para entrar na ordem do discurso. Então, os Estudos Culturais fazem o convite a reivindicar minha voz. Tensões e conflitos surgem e, “É preciso ir aos porões”!

Lá onde enraízam o pensamento os sentidos são fixados, de modo a internalizar só me é permitido interagir, proibido qualquer outro discurso que não seja nomeado (a) para tal. Aqui, existe as metodologias “certas”, as práticas pedagógicas “certas”, as pessoas “certas”, um modo “certo” de ensinar. Desconstruir os significados que lá são construídos é dolorido, mas não impossível, uma vez que as práticas de significação estão constantemente em movimento.

Apoiada nas ideias de Giroux (2019) o movimento de ir aos porões não é desprezar ou favorecer os conhecimentos que lá estão, mas entender como eles se constituíram e problematizar tais convicções. Desse processo sobrou cacos, colhi alguns, outros ficaram, peguei os cacos que no momento possibilitaria compreender as representações de professoras e professores.

Assim, ao juntar os cacos para organizar nosso mosaico reconheço como instável e indeterminado será nossa montagem. Os cacos não reivindicam um lugar fixo, tenho a possibilidade de reorganizar e remontar para criar outras imagens possíveis sobre a docência. As múltiplas possibilidades de reorganizar os cacos vista a uma representação de professoras e professores deslocam certos sentidos, cada caco foi reconhecido na percepção do que ficou aparente na posição de que estou a ver o filme, mulher, branca, de meia idade, heterossexual, classe média, mestranda, educadora, esposa, mãe, dona de casa, filha, amiga. E nesse processo da pesquisa me reconheço como sujeito da educação que experienciou o silenciamento, a exclusão e até as vezes a intimidação.

Questionar os discursos sobre as representações docentes nos filmes **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** acionam e mobilizam a pensar a Formação de professoras e professores como intelectuais públicos. Desse modo, deveriam rejeitar a reproduzir uma educação muda uma vez que produzem conhecimento e discursos imersos em relações de poder e assim, não promover uma Educação que colabora no silenciamento, na exclusão, na intimidação ou ditar vozes de grupos “minoritários.” Compreendo que cumpri meu objetivo geral de investigar as representações docentes nos filmes **Sociedade dos Poetas Mortos**, **O Sorriso de Monalisa** e **A Onda** como dispositivos pedagógicos na formação de professoras e professores.

Foi no deslocar os sentidos, significados e discursos sobre as representações de professoras e professores que está dissertação busca contribuir para a Formação Docente que possibilite uma educação que respeite a diferença. Assim, os desvios que se apresentam e as normas que se impõem oportunizam percebermos as brechas, as possibilidades e os riscos do empreendimento de um trabalho docente que não se conforma com o que se entende por pronto, resolvido ou, ainda por ações que se colocam como heroicas e resolutivas.

Vislumbro a leitura crítica das mídias como um espaço de formação, porque os sentidos e os significados desses artefatos culturais são constituídos e produzem modos de ser e agir docentes padronizados e caminhos outros que podem ser percorridos no trajeto das práticas pedagógicas. Desse modo, problematizar as representações de professoras e professores promove espaços de discussões sobre os corpos não representados, as identidades que escapam e as possibilidades de sermos docentes diferentes das imagens que se projetam nas telas.

Aprendi com esta dissertação que o caminho trilhado não significa que acreditemos ou, ainda, que as respostas que a ciência nos dá, finaliza ou responde a angústia do fazer pedagógico. Talvez, em outra direção, o trabalho de recolher cacos, produzir mosaicos e repensar as imagens prontas que são oferecidas, dadas como moldes e ensinadas nos cursos de licenciatura como as respostas dos modos de atuar na docência, sejam tão ficcionais, tão instáveis e tão provisórias quanto o mosaico que aqui se apresenta.

Assim, finalizar esta escrita não é encerrar o trabalho de questionar os efeitos e os impactos das representações midiáticas na formação docente, mas a tarefa de compreender que o modo como constituímos as práticas educativas, as relações do

processo formativo e a busca por respostas diferentes daquelas repetidas nos espaços escolares seja a contribuição que nos permite entender o trabalho docente como um fazer artesanal.

Espero que as imagens que aqui se formaram não sejam colhidas como respostas prontas do que é ser professora e professor e que o trabalho poético de colher cacos, montar mosaicos e repensar as imagens que nos são apresentadas contribua para uma formação docente que não se conforma em repetir normas e nem se fia ao ideal de que os desvios resolvem as questões da Educação Contemporânea. Seguimos na disputa por outros modos de ser professora e professor.

REFERÊNCIAS

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker e Martin Moszkowicz. Alemanha, 2008. DVD (110 min).

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad.Nilcéia Valdati. **Outra travessia.** Ilha de Santa Catarina, 2005.p.9-16.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143723. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias** - formas, ênfases e transformações. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grade do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49809 . Acesso em: 20 nov.2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Brasília, 2003.

CURY, Augusto Jorge. **Análise da inteligência de Cristo**: o Mestre dos Mestres. São Paulo: Academia de Inteligência, 1999.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2.ed. Belo Horizontes: Autêntica, 2007.p. 135-166.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-75.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hoolywood sobre a escola**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14806 . Acesso em: 20 nov. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. UFRGS: Porto Alegre, 1997. p.59-80.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Revista Brasileira de Educação**.n.35. Rio de Janeiro, 2007. p.290-299.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**.n.1. São Paulo, 2002. p.151-162.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, 2001. p. 197-223.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. Trad. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p.83-100.

GIROUX, Henry. Memórias e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p.129-154.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2021. 120 p

KANT, Imanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Campinas, 2002. p.20-29.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARQUES, Ana Martins. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p.7-38.

O SORRISO de Monalisa. Direção: Mike Newell. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Deborah Schindler e Paul Schiff. Estados Unidos: Revolution Studios e Red Om Films Productions, 2003. 1 DVD (117 min).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 73-102.

SIMON. Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019. p. 61-82.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Duncan Henderson, Paul Junger Witt e Tony Thomas. Estados Unidos: Touchstone Pictures, 1998. 1 DVD (129 min).

TAKARA, Samilo. **Gênero e blog**: problematizações dos discursos de professoras e professores. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UEM: Maringá, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Samilo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

TAKARA, Samilo. Corpos (in)decentes nas mídias: Pedagogias Culturais na formação docente. *In*: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Orgs.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina/PR: Syntagma, 2021.p.277-290.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Mídia e Educação: problematizando noções de território midiático. **Textura**. v. 15, n. 27. Canoas/RS, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/955/735. Acesso em: 10 ago. 2021.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática Não-Facista: problematizando a formação docente à educação básica. **Educação & Realidade**. v. 40, n. 4. Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/c6KWRYy9fpCPHbjkzvwFfmj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, 2012.p.267-282.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2020.p.7-72.

APÊNDICE A – Coleta de Cacos

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS	O SORRISO DE MONA LISA	A ONDA
CATEGORIA: NORMA Identidade que apresenta o corpo como diferença em relação à outros.		
Docente homem branco Disciplina Inglês e Literatura Ex-aluno – professor substituto Se veste mais despojado Abdica da vida pessoal Mantém sua subjetividade	Docente mulher branca Disciplina Artes Última opção – professora nova Se veste mais despojado Abdica da vida pessoal Mantém sua subjetividade	Docente homem branco Disciplina Educação Física e Ciências Políticas Professor Efetivo Se veste mais despojado Não abdica da vida pessoal Mantém sua subjetividade
REPRESENTAÇÃO - SER PROFESSOR		
[...] professor substituto do professor do departamento de inglês que se aposentou, o Sr. Keating, que também estudou na instituição, formando-se com louvor e que nos últimos anos lecionava em uma escola renomada em Londres.	[...] professora Katherine Watson, recém-formada na liberal Universidade de Berkeley, Califórnia, que cruza os Estados Unidos para lecionar História da Arte na escola mais prestigiada e tradicional do país.	O professor mora em uma casa flutuante e aproveita para tomar banho no rio antes de ir para a escola. No caminho para escola o professor vai descontraído, ouvindo e cantando rock'n roll no seu carro antigo.
O filme apresenta três aulas com professores distintos e formas distintas de ensinar. O primeiro explica o assunto de modo expositivo a partir do material didático, o segundo explana conteúdo e com intuito de fixarem os alunos repetem, já o terceiro trabalha trigonometria, explica que a disciplina requer uma precisão absoluta, nesse sentido, reforça a ideia da superioridade dos saberes.	[...] há regras para ficar naquele espaço como, nada de furo na parede, nada de bichos de estimação, rádios e vitrolas em dias e horários pré-determinados, nada de forno elétrico e nada de visitas masculinas.	Ao chegar na escola encontra dois colegas fumando na sala dos professores e comenta: “que bonito depois não deixam os alunos fumarem no pátio!” Wenger vai ao encontro de sua esposa, que já se encontra na escola, ao vê-la trabalhando ironiza que ela está queimando a imagem de folgados dos professores.

O professor chama os alunos para acompanhar, nos corredores, o professor exclama “Oh Capitão, meu Capitão”, explica que é de um poema sobre Abraham Lincoln e que eles podem chamá-lo de Sr. Keating ou se forem mais ousados “Oh Capitão, meu Capitão”.	[...] ao entrar na sala, a professora cumprimenta a turma e explica que seguirá a apostila (escolhida pela instituição preparada por um Doutor). Em seguida, uma aluna lhe pergunta qual o seu nome, uma vez que a professora não tinha se apresentado. Katherine se apresenta como Sra. Watson, e logo uma outra aluna completa, “Dra. Watson, eu presumo”, a professora responde que ainda não.	O professor pergunta para a turma sobre quais os sinais de união de um grupo, sinais visuais e uma aluna responde que é o modo de se vestir, o professor completa, uniformidade. Na aula seguinte, o professor entra na sala uniformizado, e mais alguns alunos que tinham trocado de sala.
		Após briga nas arquibancadas durante os jogos, a esposa de Wagner questiona que não pode acreditar que foi ele que começou tudo aquilo. Ele explica que nunca mandou bater nos adversários. Ela diz que ele manipulou os alunos e que não tinha percebido isso, que gosta de ser admirado, de ver suas aulas cheias e vê-los obedecendo.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
O professor explica que termo em latim para expressar “Colha logo seus botões de rosa” [...] e pergunta aos alunos se alguém sabe o que significa. Um dos alunos responde que significa “aproveite o dia”, o professor explica o porquê de o autor utilizar aqueles versos explica “[...] porque somos alimentos para os vermes”.	Posicionada atrás do púlpito, firme e imóvel começa a passar os slides sobre a arte primitiva e faz provocações sobre a imagem que está exposta. Logo, percebe que todas as alunas tinham memorizado exatamente cada questão, a cada questionamento uma resposta idêntica a apostila.	[...] Eu teria feito Anarquia se fosse vocês”. Então um dos alunos demonstra que a decisão da escolha foi devido ao outro professor que daria o tema. Nos corredores, os alunos da turma de Anarquia conversam com os alunos da

		Autocracia. Eles comentam que achavam que seria legal fazer Anarquia, mas o professor estava estragando e que se não fossem as batidas no piso eles tinham dormido na sala.
		Ao perguntar à turma sobre o tema, o que é ou que eles entendem ou que imaginam, entre as respostas, Karo, uma aluna, responde: “é quando um indivíduo ou um grupo domina as massas”. Então, o professor pergunta quem sabe dar um exemplo. Sem a participação o professor questiona novamente.
	A professora explica a Betty que se ela não fizer os trabalhos corre o risco de ser reprovada, mas isso não abala a aluna que responde se caso isso ocorresse haverá consequências. Katherine questiona Betty se ela está lhe ameaçando, e com uma expressão de superioridade Betty diz: “Não. Estou lhe educando”, professora vai ao encontro da aluna e responde “Esse é o meu trabalho”	O professor intervém e pergunta se outra ditadura seria impossível [...]. Ao questionar outro aluno e receber a resposta que não sabe o que dizer, o professor resolve dar um intervalo de 10 minutos. Ao voltarem para sala, [...] Wagner explica: “como a gente pode fazer o que quiser na semana do projeto, pensei em fazer as coisas de um jeito diferente” e questiona a turma se a uma objeção, somente um aluno rindo levanta a mão, o

		professor dá uma risada e continua sua aula.
	[...]após a publicação, a professora chega em silêncio para dar aula. A professora começa a apresentar slides com publicidades em que mulheres fazem atribuições domésticas e explica que vai falar de arte contemporânea. Logo, uma aluna diz que aquilo não é arte e sim, propaganda, a professora pede silêncio e diz que elas devem só ouvir.	O professor questiona, “mas o que toda ditadura precisa?” Um aluno responde “*führen*”, logo o professor explica que aquele termo tem muito peso, mas toda ditadura tem uma figura de liderança central, então o professor questiona quem poderia ser essa figura na sala? Um dos alunos sugere o professor. O professor provoca a turma, achava que alguém da turma gostaria de ser, pois estaria no controle para variar.
		Em seguida pede que todos tirem tudo de cima das mesas (as mochilas ficavam em cima das mesas) e avisa que ninguém mais fala sem permissão [...] quando a aluna questiona se não era exagero, o professor questiona se ela sentiu alguma coisa, pois ao movimentar-se melhora a circulação, ajuda a despertar e assim melhora a concentração. melhor”
		[...]um aluno explica que já são muitos e que o grupo precisa de um nome. Vários sugestão são levantadas, o professor ouve a todos menos Karo(aluna sem o uniforme) que continua com a mão

		levantada aguardando sua vez para falar; só depois de não ter mais nenhuma sugestão que o professor ouve a sugestão da aluna.
		[...] Wagner explica que não adianta boas ideias se não virarem ações. O professor pede que todos contribuam criativamente com o grupo para o bem maior, todos empolgados começam a criar várias coisas como, criar um perfil, sites, etc. enquanto Karo fica sentada olhando todos integrados e ela deslocada do grupo.
		O professor diz ao aluno não pode lhe impedir de dizer a verdade, que a Onda é a solução para todos os problemas, que era a oportunidade de reescrever a história, “ “daqui a Onda vai para toda Alemanha”.
RELAÇÕES COM ALUNOS, COLEGAS E INSTITUIÇÃO		
No momento que os alunos rasgam as páginas um professor que passava pelos corredores ao ver aquela situação entra na sala, sem perceber que Keating estava na sala, pergunta aos alunos o que estava acontecendo. Os alunos param de rasgar as páginas e Keating diz que não está ouvindo eles rasgarem, ao perceber a presença Keating na sala o professor pede desculpas, e	Na primeira aula, Katherine percebe a presença de um representante do colegiado, em seguida é chamada na diretoria. Enquanto aguarda na recepção, fica sabendo que foi chamada como última opção para a vaga. Durante a conversa com o colegiado e a diretora, a professora é questionada sobre sua tese. Katherine tenta explicar, mas é	O professor recebe o comunicado que na Semana Pedagógica ficará com o tema “Autocracia". Wenger fica surpreso, a coordenadora explica que outro professor já tinha feito os planos de aula sobre o tema e que já tinha lhe apresentado. Questiona a divisão, pois vivenciava o tema, tinha estudado em

mesmo antes do professor sair da sala, Keating pede aos alunos que continuem rasgando.	interrompida. Ao final da reunião a comissão lhe avisa que precisa de mais disciplina em suas aulas.	Berlim, morado em áreas que foram
O professor diz a Keating que a aula foi muito interessante. Keating pede desculpa se tenha chocado, o professor responde que apesar de fascinante foi desencaminhador, explica que Keating arrisca muito, pois quando os alunos perceberem que não são nenhum artista como Rembrandt e Shakespeare vão odiá-lo. Keating, explica que não estão formando artistas, mas sim pensadores livres. O professor dá uma risada e questiona, pensadores livres com dezessete anos?	Katherine tem um desentendimento com Betty, uma de suas alunas[...], desde que casou não comparece às aulas, a professora chama atenção sobre os trabalhos e provas que perdeu. Logo, as colegas explicam que os professores fazem ‘vistas grossas’ quando as alunas se casam. Katherine logo pergunta: “por que, então, vocês não se casam antes de entrar, receberam seus diplomas sem colocar os pés aqui?”	[...] a coordenadora chama o professor para conversar. Na sala o professor explica que tem um objetivo pedagógico, que os alunos melhoram, que estão muito motivados. Ela diz que acredita, e diz que recebeu ligação dos pais elogiando o seu trabalho, que viram mudanças nos filhos que só não quis falar na frente dos outros professores, pois alguns não gostam do seu estilo, e frisa que tem seu apoio.
Então, o diretor explica ao professor "currículo foi determinado, foi aprovado, funciona”. Então, Keating responde ao diretor que a ideia que tinha era que por meio da educação os alunos pensariam por si só. O diretor rebate, na idade desses rapazes? “TRADIÇÃO, DISCIPLINA, prepare para faculdade, que o resto aparece sozinho”	A diretora pede que a professora pense que há 100 anos era inconcebível uma mulher se graduar numa universidade e que a professora deveria olhar para trás e ver onde as mulheres já chegaram. Em conversa com um colega a professora fala sobre sua decepção, acreditava que iria estar formando líderes do amanhã [...] e não esposas e compara a escola como um curso de boas maneiras.	A aluna questiona até quando o professor vai continuar com aquela ideia e diz que está fora de controle, o professor comunica a Karo que então infelizmente ela terá que trocar de sala.
Ao ser questionado sobre o que era Sociedade dos Poetas Mortos, o professor antes de responder diz aos rapazes que a nova administração não deve ver com bons olhos, assim pede segredo antes de	[...] o colegiado se reúne com a diretora para analisar quais os professores seriam convidados a continuar no ano letivo seguinte. [...] a comissão decide fazer a carta convite para	

explicar[...]. Antes de terminar a conversa, o professor agradece pela oportunidade de "[...] passear no caminho esquecido"	professora Katherine, mas com algumas exigências	
Após a publicação do artigo, a direção da instituição chama a todos no auditório. O diretor fala do artigo profano que saiu no jornal da instituição, e que apesar de não se identificar, a instituição iria chegar aos responsáveis.		[...]a esposa diz que ele manipulou os alunos[...] que gosta de ser admirado, de ver suas aulas cheias e vê-los obedecendo. Wagner pergunta a esposa se ela não gostaria disso, você é professora, e esse é o sonho de todo professor, que seus alunos te obedeçam.
Depois da conversa, o professor vai conversar com o aluno que escreveu o artigo. [...]O professor explica que há hora para ousadia e hora para ter cuidado, sua atitude estúpida poderia lhe custar a oportunidade de estar no colégio.		Wagner explica que aquilo era inveja pois não adiantava ter suas honras dos diplomas e o professor ruim vai lá e faz melhor. [...] Wagner responde "pelo menos não tenho que tomar um monte de comprimidos toda segunda-feira por que tenho medo de chegar na escola"
No auditório durante a missa o diretor avisa que a pedido da família a instituição abrirá uma investigação sobre a morte do aluno. [...] O aluno responde que na instituição existe um código de honra, que quando se é questionado tem que dizer a verdade. E que os demais não precisavam se preocupar pois eles eram as vítimas e que a instituição compreendia que o		

professor seria responsável pela atitude do aluno.		
[...] o professor começa a sair da sala, mas antes de sair Todd Anderson se levanta e tenta esclarecer o que ouve. Keating explica que acredita nele. O diretor pede que o professor se retire da sala. Com uma nova tentativa de Todd Anderson de explicar o ocorrido, o diretor vai até o aluno e pede que se sente e avisa que qualquer indisciplina como aquela geraria a expulsão.	Betty escreve seu último texto para o editorial, escrevendo novamente sobre a professora. Fala sobre a decisão da professora ter ido para Wellesley, pois queria fazer a diferença[...]	
Ao abrir a porta da sala, Todd Anderson sobe na carteira e exclama: "Ó capitão, meu Capitão! Keating fica parado na porta olhando. Enquanto o diretor pede que o aluno se sente, em seguida vários alunos foram subindo a mesa. O professor dá um sorriso discreto e agradece.		
CATEGORIA: DESVIOS Em todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado as regras são consideradas desvio.		
REPRESENTAÇÃO DO “OUTRO”		
Enquanto os alunos se organizam na sala, Keating observa-os. Ele entra na sala descontraído assobiando e vai em direção a outra porta sem falar nada, pede aos alunos para acompanhá-lo. Os alunos	[...] ao entrar na sala, a professora cumprimenta a turma [...] uma aluna lhe pergunta qual o seu nome, uma vez que a professora não tinha se apresentado. Katherine se apresenta como Sra. Watson, e logo	Rainer Wenger um professor jovem, que gosta de rock'n roll, se veste de forma despojada em comparação aos demais professores. Wenger leciona no ensino

desorientados, sem saber o que fazer, pegam o livro e acompanham o professor	uma outra aluna completa, “Dra. Watson, eu presumo”, a professora responde que ainda não.	médio, é casado com uma professora que leciona na mesma escola em que trabalha.
O professor explica que vai acabar com certos boatos para não virarem fatos. Explica que também tinha estudado no inferno e que tinha sobrevivido, mas que na época não era nenhum “gigante mental” como eles podiam vê-lo hoje, era um fracote que passava por alguns sofrimentos.		O professor mora em uma casa flutuante e aproveita para tomar banho no rio antes de ir para a escola. No caminho para escola o professor vai descontraído, ouvindo e cantando rock'n roll no seu carro antigo.
		[...]Wagner entra na sala e fica surpreso com tantos alunos inscritos, brinca se estão dando brindes para assistirem sua aula - “Olha gente eu confesso estou muito surpreso com tanto interesse pela Autocracia. Eu teria feito Anarquia se fosse vocês”.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
No término da comparação entre dois sonetos de dois poetas diferentes que o PhD faz no prefácio, Keating diz que não concorda com o autor, explica que não são medidores, que a poesia não tem que seguir regras, se tem que sentir as palavras. Keating pede aos alunos que arranquem aquela página do prefácio.	No outro dia, Watson começa a sua aula apresentando no slide a obra “carcaça” de Soultine de 1925, todas as alunas buscam na apostila a resposta, a professora explica que não está na apostila. Incentiva as meninas a olhar para a obra e comentarem, diz que não há resposta errada, e que o livro não vai lhe dizer o que olhar.	[...]e o professor responde até ficarem todos juntos e explica que o exercício também tem outro objetivo: incomodar a aula da Anarquia que está acontecendo na sala abaixo da deles, até que o teto caia sobre nossos inimigos.
O professor explica que vão estudar Shakespeare como alguém que escreve coisas	“O que é arte?” “O que faz dela boa ou ruim e quem decide?”. Betty responde	

interessantes, e que eles devem ver de forma diferente o que ele escreve.	dizendo que é arte, quando são avaliadas como tais. A professora continua, mas quem tem essa autoridade para dizer o que é arte e o que não é? A aluna diz que há pessoas certas para isso. A professora parabeniza Betty por ter resumido como serão suas aulas de História da Arte daquele momento em diante.	
O professor pede que construam um poema autoral para próxima aula e avisa que as produções serão lidas para os colegas; nesse momento, Keating se volta para Todd Anderson, um dos alunos e fala: “[...] não pense que eu não sei que esse trabalho deixou o senhor morrendo de medo, sua toupeira”.	[...] enquanto Katherine está no laboratório de artes, Joan, uma de suas alunas entra para questionar a nota recebida em um de seus trabalhos. Joan questiona a nota C recebida pela professora já que fez todo trabalho, inclusive as informações eram de um cientista. A professora explica se quisesse saber o que o autor tinha escrito ela comprava o livro, o que queria saber é o que Joan pensa sobre o assunto.	
Em seguida, o professor sobe sob a mesa, e pergunta à turma o porquê de ele estar de pé sob a mesa. Um aluno responde que era para ficar mais alto, Keating agradece o aluno e diz que não, que está de pé para lembrar que se deve ver as coisas constantemente de um modo diferente. Que lá de cima as coisas parecem diferentes e convida os alunos para verem.	Durante uma de suas aulas, a professora leva as alunas a um espaço de exposições com obras não reconhecidas como Arte. Elas chegam no momento em que estavam desembarcando uma obra de Jackson Pollock. As alunas questionam se precisaram escrever sobre a obra, Katherine pede que olhem, explica que não precisam gostar é só para contemplar.	
Conforme os alunos caminhavam, os que		

ficaram enfileirados começaram a bater palmas dando ritmo à caminhada. O professor questiona se eles entenderam o que tinha ocorrido ali. [...] quando começaram a caminhar cada um tinha sua velocidade, mas quando os outros começaram a bater palmas mudaram seus ritmos. [...] essa é a questão da conformidade.		
RELAÇÕES COM OS ALUNOS, COLEGAS E INSTITUIÇÃO		
[...] era uma reunião que rapazes românticos faziam em uma caverna a noite para ler poesias, inclusive escritas por eles, mas não era só ler poesia era deixá-las exercer sua magia, deixavam pingar de suas bocas como mel.	Ao receber a carta convite, Katherine pensa bem em qual decisão tomar, mas decide não ficar na Wellesley. Na última aula, recebe uma surpresa de suas alunas, vários quadros pintados a partir da obra Os girassóis de Van Gogh. Cada quadro pintado de forma diferente.	[...]a coordenadora explica que outro professor já tinha feito os planos de aula sobre o tema e que já tinha lhe apresentado. Wenger questiona a divisão, pois vivenciava o tema, tinha estudado em Berlim, morado em áreas que foram invadidas além de participar das passeatas do Primeiro de Maio
Então, o diretor explica ao professor "currículo foi determinado, foi aprovado, funciona" [...] questiona se o professor questiona o que se vai esperar dos alunos. Então, Keating responde ao diretor que a ideia que tinha era que por meio da educação os alunos pensarem por si só.		A aluna questiona até quando o professor vai continuar com aquela ideia, o professor pergunta se ela vai desistir do projeto, já que falta apenas 1(um) dia para dar adeus as camisas brancas, a aluna diz que está fora de controle.
Professor é demitido. Ao informar a/o espectadora/o conteúdo da declaração ao invés de apenas chamar o professor e demiti-lo denota um endereçamento.		Com o "traidor" no palco o professor questiona a turma, sobre o que deverão fazer com ele. O professor questiona sua autoridade, quer dizer que se eu mandasse matar vocês

		matariam, ou devemos arrancar a cabeça dele ou enforcá-lo ou então podemos tortura-lo ate concordar com nossas regras, por que isso que fazem na ditadura.
PROFESSOR É DEMITIDO	Betty escreve seu último texto para o editorial, escrevendo novamente sobre a professora. Fala da decisão da professora ter ido para Wellesley, pois queria fazer a diferença, mas que mudar para os outros era mentir para si mesmo, e que por isso estava buscando outros rumos.	“Achamos que éramos especiais, melhores que os outros[...]” O professor pede desculpa ao grupo, explica que o projeto foi longe, que ele foi longe demais, mas que tinha acabado. PROFESSOR PRESO