http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-76301

Visualidade e representação: a pandemia de covid-19 e os "novos" parâmetros da performance docente[1]

Helga Caroline Peres[*]

Mateu Cabot Ramis[**]

Resumo: Diante da contingência do isolamento social, decorrente da pandemia de covid-19, sistemas educativos em todo o mundo foram impelidos a interromper seu funcionamento regular para operacionalizar modelos de ensino remoto cuja ocorrência se deu, predominantemente, através da mediação da câmera. Apresentaremos, neste excerto, algumas reflexões sobre a forma com que tal mediação se impôs à performance docente. Em particular, tomaremos como objeto a imagem da docência produzida pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), operacionalizado no estado de São Paulo, fundamentado na veiculação de aulas via televisão, sendo estas apresentadas por professores da rede convertidos em docentes-estúdio. Ao submetermos tal imagem a uma interpretação teórico-crítica, fundamentada em algumas das categorias postuladas por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin, depreendemos a asserção de que a introjeção da câmera como mediação do trabalho pedagógico implica a mobilização de saberes vinculados a um tipo de atuação docente orientada à representação de papéis que modificam os sentidos do que se compreende por ensinar. Tais sentidos, por seu turno, convergem com parâmetros orientados pelo imperativo da visualidade, aliado à completa fragmentação da dimensão formativa.

Palavras-chave: Pandemia; Performance Docente; Estado de São Paulo; Visualidade; Teoria Crítica da Sociedade.

---

[1] Pesquisa financiada por Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proc. Fapesp [BEPE]: 2023/16754-6).

[*] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Estágio pós-doutoral com subsídio Fapesp (Proc. Fapesp: 2022/00995-1) na Universidade Estadual Paulista (Unesp). E-mail: helgacperes@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1570609498697528. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4878-138X.

[**] Doutor em Filosofia pela Universitat de Les Illes Balears (UIB). Professor em Universitat de Les Illes Balears (UIB). E-mail: mcabot@uib.es. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6577387419527250. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7303-9112.

Visuality and representation: covid-19 pandemic and the “new” parameters of teaching performance

Abstract: Faced with the contingency of social isolation, resulting from the covid-19 pandemic, educational systems around the world were compelled to interrupt their regular functioning to operationalize remote teaching models, which occurred, predominantly, through the mediation of the camera. In this article, we will present some reflections on the way in which such mediation was imposed on teaching performance. In particular, we will take as our object the image of teaching produced by the emergency remote teaching model (ERE) from State of São Paulo, based on the broadcasting of classes by television, which are presented by teachers converted into studio teachers. When we submit this image to a theoretical-critical interpretation, based on some of the categories postulated by Theodor W. Adorno and Walter Benjamin, we deduce the assertion that the introjection of the camera as a mediation of pedagogical work implies the mobilization of knowledge linked to a type of teaching performance oriented to the representation of roles that modify the meanings of what is understood by teaching. Such meanings, in turn, converge with parameters guided by the imperative of visuality, combined with the complete fragmentation of the formative dimension.

Keywords: Pandemic; Teaching Performance; State of São Paulo; Visuality; Critical Theory of Society.

Visualidad y representación: la pandemia de covid-19 y los “nuevos” parámetros de la performance docente

Resumen: Ante la contingencia de aislamiento social, derivada de la pandemia de covid-19, los sistemas educativos de todo el mundo se vieron obligados a interrumpir su funcionamiento regular para operar modelos de enseñanza a distancia, lo que se produjo, predominantemente, a través de la mediación de la cámara. En este extracto, presentaremos algunas reflexiones sobre la forma en que dicha mediación se impuso en la performance docente. En particular, tomaremos como objeto la imagen de la docencia producida por el modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) implementado en el Estado de São Paulo, basado en la transmisión de clases por televisión, presentadas por profesores de red convertidos en profesores de estudio. Cuando sometemos esta imagen a una interpretación teórico-crítica, basada en algunas de las categorías postuladas por Theodor W. Adorno y Walter Benjamin, podemos concluir que la introyección de la cámara como mediación del trabajo pedagógico implica la movilización de conocimientos vinculados a un tipo de actividad docente orientada a la representación de roles que cambian los significados de lo que se entiende por enseñanza. Tales significados, a su vez, convergen con parámetros guiados por el imperativo de la visualidad, que llevan a la completa fragmentación de la dimensión formativa.

Palabras clave: Pandemia; Performance Docente; Estado de San Pablo; Visualidad; Teria Crítica de la Sociedad.

Introdução

Não há enredo que resista ao zelo com que os roteiristas se empenham em tirar de cada cena tudo o que se pode depreender dela
(Horkheimer e Adorno, *Dialética do Esclarecimento*).

Em um de seus excertos sobre educação, o filósofo Theodor W. Adorno (1995a) nos lembra que são diversas as representações da docência acumuladas no curso da história da Pedagogia. Desde a figura do mestre da Antiguidade Clássica, encarregado de "moldar o homem vivo" e de "conduzir os assuntos humanos" (Cambi, 1999), passando pela Idade Média – quando essa imagem era associada ao sacerdócio, sendo a ação de ensinar representativa da "ação divina na terra" –, pelo resgate da tarefa política do magistério durante o Iluminismo e pela subsequente racionalização da docência na Modernidade, observa-se que são multifacetadas as formas com que a imagem da docência se particulariza nas práticas associadas ao ato de ensinar. Tais formas, ao contrário de emergirem de maneira espontânea, são enleadas por dinâmicas de caráter político e cultural de diversas ordens que conformam os modelos educativos e, por conseguinte, as formas de atuação e de performance docente que se propagam e se consolidam como referência para a formação de professores.

Dentre os diversos modelos educativos em questão, os modelos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ganharam destaque nos debates pedagógicos hodiernos. A vertiginosa propagação do coronavírus em escala global demandou ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, sendo um deles a educação. Frente à exigência do isolamento social – principal medida para evitar a propagação do vírus – instituições formativas em todo o mundo foram impelidas a interromper seu funcionamento regular para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino cuja ocorrência se deu pela mediação das *câmeras*. Estas se tornaram um elemento basilar para a continuidade dos processos de ensino

e aprendizagem, uma vez que, através delas, tornava-se possível exibir em larga escala, de maneira online, os conteúdos que deveriam ser experienciados em aula.

Diante desse cenário, as redes de ensino estaduais brasileiras buscaram formas de dar corpo para a transferência das ações pedagógicas para o formato remoto. Na rede de ensino do estado de São Paulo, tal processo foi operacionalizado por meio da criação da plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), que previa a veiculação de videoaulas via televisão. Além disso, as videoaulas também foram disponibilizadas na plataforma de *streaming* Youtube, na qual poderiam ser assistidas de maneira assíncrona. Esse material audiovisual foi produzido e gravado nos estúdios da Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP), e as videoaulas foram ministradas por um ou dois professores da rede, nomeados de *docentes-estúdio*. A figura do *docente-estúdio* foi central para a manutenção da plataforma do CMSP, uma vez que este era responsável por conduzir a mediação didática dos conteúdos e interagir com os estudantes e professores da rede via *chat*, tornando-se, desse modo, porta-voz da plataforma (Peres, 2024).

Considerando sua centralidade, elegemos como objeto de discussão, neste artigo, a imagem da docência performada por esses professores, reconstruída empiricamente por meio da metodologia hermenêutica objetiva[2]; tal imagem revela um tipo de atuação adaptada ao ramo do entretenimento televisivo, que transforma a ação de ensinar em um espetáculo massificado (Peres, 2024). A partir dela, constrói-se um modelo performativo que incide

[2] Trata-se de um procedimento caracterizado por um tipo de abordagem de pesquisa empírico-qualitativa orientado à reconstrução de objetos imanentes às práticas cotidianas, inclusive as educacionais, carentes de interpretação. Especificamente sobre esse procedimento interpretativo de reconstrução empírica, U. Oeverman e A. Gruschka retomam uma das premissas fundamentais da *Dialética Negativa*, de T. W. Adorno, segundo a qual: "apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida" (Adorno, 2009). No caso desta pesquisa, tal exercício busca desvendar as estruturas de sentido não apenas a partir da comunicação verbal operada pelo *docente-estúdio*, mas também do constructo imagético que compõe sua performance. Com base nessa orientação teórico-metodológica, a reconstrução empírica de quatro videoaulas foi tomada como referência para a análise.

sobre os sentidos da atuação docente – especialmente por serem as videoaulas um tipo de produção adequada ao modelo audiovisual da televisão, suporte que carrega todas as marcas da massificação segmentada e do alcance populacional em larga escala, produzido em acordo com a ética e com a estética da indústria cultural (Adorno, 1991).

Objetivamos avançar em direção a uma acurada interpretação teórico-crítica dos pressupostos e das implicações da veiculação dessa imagem da docência. Fundamentando-nos em algumas das categorias postuladas por Theodor W. Adorno e Walter Benjamin – tais como a estereotipia, a indústria cultural, o entretenimento e a reprodutibilidade –, discutiremos a hipótese de que a forma com que a introjeção da câmera como mediação do trabalho pedagógico foi operada, na construção da performance dos *docentes-estúdio* nas videoaulas, implica a mobilização de saberes vinculados a um tipo de atuação docente orientada à representação de papéis que modificam os sentidos do que se compreende por *ensinar*. Esse ato, diante das câmeras e do imperativo da visualidade, aproxima a performance docente do tipo de atuação exercida por atores profissionais – que, no limite, impede que seja levado à cabo o contato transformador entre sujeito e objeto, condição da formação. A partir dessa interpretação, buscaremos discutir em que medida a performance do *docente-estúdio* do CMSP endossa a veiculação de "novos" parâmetros para a formação e para a atuação mediadora e didática de professores.

Atuar, ensinar, entreter

Walter Benjamin (1987), em suas teses sobre *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica*, apresenta-nos uma discussão sobre as distintas formas de atuação exercidas pelo ator de teatro e pelo ator de cinema. Segundo o filósofo, o ator de teatro, ao posicionar-se diante de seu público, apresenta-se de maneira *substancial*: seu corpo, sua voz, seu olhar e sua performance são projetados e utilizados em favor de uma relação genuína com os espectadores, aspirando alcançá-los de maneira *autêntica*.

A construção dessa representação se apoia na premissa de uma relação orgânica, pautada na dialética entre a experiência daqueles que assistem e a atuação que se desenvolve no palco. Embora se trate de uma atuação – que, por princípio, possui um caráter *ficcional* –, as mediações erigidas pela presencialidade amparam um tipo de experiência que se distancia de uma dimensão fragmentária.

Por outro lado, a introjeção da câmera que, a partir do início do século XX, torna-se central para a produção cinematográfica, implica, na perspectiva benjaminiana, uma representação orientada para e pelo *aparelho*. O intérprete de um filme, diz o filósofo, não representa diante de um público a cena a ser produzida; representa-se para um grupo de especialistas: produtores, diretores, operadores, engenheiros de som ou iluminação, que a todo momento têm o direito de intervir na forma de sua atuação, definindo quais são os melhores modos de apresentação do conteúdo filmado (Benjamin, 1987, p. 123). Logo, é possível deduzir que a atuação do ator de cinema é demarcada pelo *controle*: seja aquele exercido pela equipe técnica, que legitima os processos aos quais deve se submeter; seja aquele exercido pela câmera, que impõe exigências ao seu desempenho; seja aquele exercido pelos procedimentos do corte e da montagem, que amparam o caráter fragmentário da produção cinematográfica e preservam sua dimensão pseudorrealista.

Diferentemente do ator de teatro, que observa as reações de seu público sem a necessidade de qualquer tipo de intervenção técnico-instrumental, a exposição à câmera "[…] não modifica apenas a função do intérprete profissional, mas também a função de quem se representa a si mesmo diante dos veículos de comunicação" (Benjamin, 1987, p. 126). Aquele que se coloca diante da câmera – seja para representar uma personagem, seja enquanto sujeito despido de qualquer roupagem intencionalmente fictícia – é submetido ao que o torna "apresentável" perante a massa que o prestigiará: tem-se, dessa forma, sua subsunção aos padrões de visualidade característicos de seu tempo. Tais padrões, fomentados pelo desejo do público, tornam-se o principal critério de

receptividade das performances e imagens produzidas e reproduzidas pela mediação da câmera.

Essa mediação se tornou uma exigência ao campo da educação durante os tempos da pandemia de covid-19, determinante à manutenção dos processos pedagógicos e didáticos. Enleada pelas demandas da câmera – demandas que extrapolam em larga medida o clássico "fazer docente" desenvolvido no tempo e no espaço da sala de aula, demarcado pela presencialidade e pelos laços sociais estabelecidos com os estudantes –, a ação de ensinar mescla-se à ação de performar um papel que distancia o professor de sua tarefa social. Dito de outro modo, *ensinar* e *atuar*, *professor* e *ator* – termos que, em linhas gerais, remetem a contextos que não possuem uma relação imediata –, confundem-se diante do imperativo do que foi nomeado de Ensino Remoto Emergencial.

Tomemos como objeto, pois, aquilo que se compreende por *ensinar*. No tocante a esse ponto, Gruschka (2014) elucida que o ensino está associado, de maneira ampla, ao *telos* da educação: qual seja, a formação de consciências verdadeiras, de sujeitos emancipados que se tornem aptos a julgar e criticar, consolidando a saída de um estado de menoridade, tal qual caracterizado por Kant. No limite, tal finalidade implicaria um processo educativo orientado para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995b). Ensinar exige que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, fomente a autonomia dos estudantes; para tanto, é necessário estimular o exercício da disciplina e, em certo sentido, da coragem, para que esses estudantes possam se servir do próprio entendimento sem o direcionamento de outrem.

Tal exercício, por sua vez, implica que, no limite, o ato de ensinar seja orientado para a promoção daquilo que Adorno (1995b, p. 25) nomeia de *experiência formativa*:

> O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se

> exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo.

O contato transformador entre sujeito e objeto, no sentido em questão, torna-se basilar para a ação pedagógica mediadora que deve ser operacionalizada pelo professor. Munido dessa premissa e orientado pela continuidade, o professor – ao menos em tese – direcionaria seus esforços para representar os conteúdos a serem ensinados, estruturando enredos por meio de signos e mediações diversas, materializando imagens, inferindo leituras da realidade, estabelecendo vínculos com os sujeitos presentes no tempo e no espaço da aula. Nos termos de Gruschka (2014), a promoção dessa experiência superaria a finalidade de tornar os indivíduos meramente competentes, sob o critério de sua eficiência e funcionalidade no seio da maquinaria econômica.

A representação dos conteúdos, por sua vez, implica um empenho associado à escolha dos meios e formas mais adequadas para a promoção dessa experiência – sem, contudo, permitir que esses meios se coloquem entre sujeito e objeto, tal como uma barreira convertida em uma finalidade *per si*. Segundo Gruschka (2014), esse empenho é, inevitavelmente, vinculado às condições que delimitam o enquadramento do ensino em sistemas determinados por normas e regularidades, que conformam a materialidade do ato de ensinar empreendido pelo professor.

Poderíamos inferir, a partir dessa leitura, que a representação dos conteúdos implica que o docente exerça um tipo de *performance*, que se torna expressão da prática educativa. Como apontado por Pereira (2012, p. 291), a performance docente, que dá vida à ação de ensinar, é o que permite, ao menos em tese, "[…] a experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, associados à formação".

O termo *performance* tem sido tomado como referência pela retórica que vincula a educação à formação de indivíduos competentes; a

performance e o desempenho, nesse sentido, permitiriam a incorporação desses indivíduos no mundo do trabalho, no qual atuariam de maneira flexível e adaptada ao mercado. Todavia, é importante recuperar os sentidos mais amplos do termo em questão. Tomada como objeto em campos diversos, tais como a arte, a linguagem, a antropologia e a comunicação, a acepção de performance encontra associações gerais na dimensão do corpo, da representação e da expressividade, que se consolidam na participação dos indivíduos em determinadas cenas do cotidiano (Pereira, 2012, p. 295). O mesmo autor recupera a etimologia grega da palavra:

> […] o prefixo grego *per* indica uma forma de passagem, um meio pelo qual ou através do qual algo se dá, apresenta-se. Com efeito, o verbo grego *perao* traz em seu bojo o sentido do atravessamento. Nessa acepção, contudo, a performance não revela sua relação com uma forma particular de apresentação – como também pode ser entendida –, constituindo em si e por si mesma uma *linguagem*, mas um momento em que algo se processa, acontece, dá-se a ver; esse algo é experiência.

A performance, no sentido elucidado, compõe a experiência dos sujeitos no mundo, materializando representações subjetivas, afetos e percepções, através da linguagem e do corpo, que se tornam vetores dos significados atribuídos a tais representações. Em suma, a performance poderia ser compreendida, nesse sentido, como um modo de se conduzir perante o outro, que envolve a representação de papéis sociais determinados. Representação que, por seu turno, dá forma às experiências aceitas e exigidas por coletividades simbolicamente constituídas (Pereira, 2012, p. 302).

No caso da performance docente, em particular, tem-se a construção de formas de representação vinculadas ao papel social de ensinar, que é apreendido e exercido pelos professores durante seu percurso de formação e atuação profissional. Representar os conteúdos exige que o professor encontre formas de performar sua ação para que esses conteúdos levem os estudantes em direção à aprendizagem. Para tanto, é necessário que o

professor mobilize seu corpo e sua voz; é necessário que ele utilize a linguagem adequada, que ele se porte como figura de referência frente aos estudantes, para que estes se aproximem, minimamente, da experiência formativa. Em suma, a performance docente implica modos específicos de expressão, que compõem o *habitus professoral*.

Em certo sentido, poderíamos inferir que o professor, ao compor sua performance em sala de aula, consolida um tipo de *atuação*: não sem razão, são numerosos os estudos do campo da formação de professores que se apropriam do termo "atuação docente" como uma referência à ação laboral de ensinar (Pimenta, 2017; Cambi, 1999; Tardif, 2012; Schön, 2000). Tal atuação é orientada por determinados pressupostos associados à constituição dos significados atribuídos ao *ser professor* e à experiência de ensinar. Um desses pressupostos, quando tomamos como referências o espaço e o tempo da sala de aula, é a presencialidade: esta permite que a performance do professor – sua *atuação* – seja endereçada para indivíduos particulares, materializando-se de forma a constituir uma relação genuína com os sujeitos aprendentes. A presencialidade permite que o professor mobilize seu corpo, sua voz, seus saberes, suas formas de expressão, em suma, seu *ser*, para que a aprendizagem se consolide. Em certo sentido, poderíamos inferir que a atuação docente em sala de aula, em um sentido benjaminiano, é demarcada pela *autenticidade*: não há como a reproduzir de forma seriada, uma vez que é orientada, ao menos em tese, pela troca simbólica e orgânica entre professor e estudantes e pela experiência que não poderá ser vivida, novamente, de forma semelhante.

A dimensão da autenticidade, tal como apresentada por Benjamin (1987), é o elemento que separa a atuação do ator de teatro e do ator de cinema. Essa cisão, como já destacado, é ocasionada pela introjeção da câmera como recurso que reproduz em larga escala a performance representada. Devido a esse movimento, o ator de cinema passa a atribuir uma significação distinta para sua performance: atua para uma massa indefinida, fixada de maneira oculta no olho da câmera, que se torna determinante visto que sua presença exige a adaptação do intérprete aos padrões de visualidade impostos pela técnica da filmagem. A continuidade,

por exemplo, mediante a ação da câmera, rompe-se em favor da produção de cenas fragmentadas; repete-se incansavelmente a gravação de um mesmo roteiro, para que este seja filmado sob ângulos diversos; luzes, efeitos e camerações são testadas incansavelmente em favor do efeito que se pretende causar nos espectadores. Em suma, a atuação para a câmera implica que a performance do intérprete seja "[…] decomposta em várias sequências individuais, cuja concretização é determinada por fatores puramente aleatórios, como o aluguel do estúdio, disponibilidade de outros atores, cenografia, etc." (Benjamin, 1987, p. 143).

Tais padrões de visualidade se impõem à atuação docente a partir do momento em que o professor é compelido a se submeter à ação da câmera. Embora não possa ser considerado um intérprete cinematográfico ou televisivo em senso estrito, devido ao caráter pedagógico de seu trabalho, esse professor, em sua atuação docente, deverá adaptar-se aos mecanismos que permitem a captação audiovisual de sua performance. A presença da câmera, portanto, transforma a experiência de ensinar: deve-se, em uma aula filmada, apresentar-se como imagem passível de ser reproduzida para uma miríade de pessoas convertidas em *audiência* – uma audiência que, por seu turno, acaba por delimitar formas palatáveis de atuação docente, orientadas à alimentação de seus desejos. Tais formas implicam que a performance docente adquira contornos que, no limite, distanciam o professor de sua tarefa historicamente instituída de ensinar, aproximando-o de um intérprete que se submete às demandas da câmera e do público. Essa interpretação ganha força ao tomarmos como referência a contingência da pandemia de covid-19 e a insurgência dos modelos de ensino remoto emergencial.

Nesse cenário, marcado pela imprevisibilidade e pelo risco, o denominador comum dos múltiplos formatos escolhidos para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem foi o rompimento com a presencialidade, que demarca o caráter autêntico da experiência entre sujeitos no espaço e tempo da sala de aula. Novos saberes docentes passam a ser mobilizados a partir de então: como se portar diante da câmera; como representar os conteúdos a partir dessa mediação; como adaptar a linguagem utilizada em sala de aula para o ambiente audiovisual

e virtual; como editar e produzir recortes das atividades para serem exibidos em tela; dentre outros. No que diz respeito à performance docente, passa-se de uma preocupação estritamente didática, associada ao ensino, para a incorporação de preocupações associadas às formas de expressão condizentes com as exigências do olho da câmera e dos padrões de visualidade hodiernos[3]. Nesse sentido, os modelos de ensino remoto emergencial, de maneira geral, incluem parâmetros outros a serem incorporados à performance docente diante das câmeras.

Com o *docente-estúdio*, professor elegido para apresentar as videoaulas no estado de São Paulo durante a pandemia, é produzida uma imagem representativa da docência – especialmente por se tratar de um modelo produzido e exibido via televisão, um suporte que carrega todas as marcas da massificação segmentada e do alcance populacional em larga escala. A adesão ao modelo televisivo implica a inserção de mediações próprias ao meio, com todos os artifícios indispensáveis para uma produção audiovisual. O espaço do *set* prevê uma produção cuidadosa, planejada de forma detalhada, roteirizada – diferentemente de uma sala de aula que, diante das múltiplas atuações intersubjetivas, está sujeita ao imprevisível e ao inesperado que escapam ao domínio de um grupo de produtores. Imprime-se na produção da videoaula, de maneira geral, padrões exógenos àqueles característicos de uma aula escolar, tais como a lida com as câmeras, com o roteiro e com o tipo de interação prevista pela dinâmica televisiva.

No que tange à performance do *docente-estúdio*, percebe-se, de maneira geral, que este dialoga com duas ou três câmeras, limitando-se aos enquadramentos possíveis e organizando seu espaço de ação a partir delas e

[3] Padrões orientados, predominantemente, por um tipo de produção imagética orientada pela intensificação da espetacularização, nos termos de Türcke (2010), ao ponto de os sujeitos se tornarem "funcionários das câmeras", como destacado por Flusser (1989). Desde as experimentações embrionárias com a câmara escura e a fotografia, no século XIX, até as experiências hodiernas envolvendo a produção e o consumo de toda sorte de formatos audiovisuais, percebe-se a progressiva inserção dos sujeitos em um panorama cultural que impõe determinadas formas de ver, ouvir, sentir e pensar imageticamente. Esse complexo e contraditório processo formativo os impele ao consumo exacerbado de tais imagens que, em um estado de fluxo contínuo, cerceiam possíveis experiências mais densas, aptas a recuperarem a dialética entre sensibilidade e entendimento.

para elas. A comunicação estabelecida com seus interlocutores – os estudantes, outros professores e o público, em geral – é demarcada pela adequação ao padrão comunicativo de uma cena televisiva: tem-se uma adequação discursiva, uma vez que o *docente-estúdio* deve ajustar a forma do discurso pedagógico à forma do discurso típico do gênero televisivo. Para tanto, cria-se um roteiro genérico que, junto do tom adotado em suas falas, produz uma ambiência que remete ao entretenimento. A efusividade, o exagero, o entusiasmo e a simpatia excessiva que transparecem no riso contínuo são algumas das marcas que acompanham o posicionamento dos *docentes-estúdio* durante as videoaulas: um posicionamento que em muito se assemelha à performance do *entertainer* televisivo, que se comunica com um público que exige que seus sentidos sejam imediatamente alimentados pela diversão e pela distração correntes (Peres, 2024).

A passagem do *ethos pedagógico* para o *ethos performativo vinculado ao entretenimento e à espetacularização da docência* é demarcada, ainda, pela artificialidade característica do meio. A modulação performada pelos *docentes-estúdio* dá indícios de que as falas e a lida com o jogo de câmeras parecem ter sido memorizadas e ensaiadas, apresentando pequenos erros que denunciam a artificialidade de sua encenação. Ao que parece, não há autonomia para fugir de um roteiro pré-estabelecido, ou mesmo para a construção de uma forma orgânica e espontânea de interação e mediação dos conteúdos.

A interação entre o *docente-estúdio* e seu público ocorre exclusivamente via *chat*: os estudantes enviam mensagens pelo aplicativo disponibilizado pela rede estadual paulista, e, em determinados momentos da videoaula, as mensagens podem ser lidas pelos *docentes-estúdio*. Ao que parece, a interação com o *chat* ocorre em momentos pré-determinados pelo roteiro da videoaula. A ação performática do *docente-estúdio* exige que a interação com o *chat* aconteça de maneira tipicamente adaptada ao cenário televisivo. Não é usual que, em uma sala de aula, um professor mande “beijos” para seus alunos, ou que ele deva interromper a mediação do conteúdo para ler mensagens de estudantes de distintas escolas. Também não é habitual que outros professores interajam com os conteúdos

apresentados, papel normalmente exercido por alunos. Diferentemente de uma aula presencial, tem-se nas videoaulas um impulso para que o *docente-estúdio* se porte como um comunicador televisivo que deve interagir com o público de modo estimulante, mandando beijos e abraços para os espectadores e emulando uma interação dialógica – considerando-se a fusão entre a aula apresentada e a dimensão massificada do modelo de ERE adotado no estado de São Paulo (Peres, 2024).

A interpretação da materialidade das videoaulas produzidas pelo CMSP durante a pandemia nos permite observar com clareza a aproximação entre a figura do *docente-estúdio*, enquanto imagem representativa da atuação docente (Peres, 2024), e a do ator de cinema, tal qual caracterizada por Benjamin (1987). Dessa forma, o ato de ensinar, enquanto preocupação didática associada ao processo educativo dos estudantes, é colocado em segundo plano, em favor da produção de um *protótipo docente*: um professor que conhece e está adaptado aos mecanismos audiovisuais e que, no limite, expressa a alienação de sua tarefa formativa. Ao passo que o *docente-estúdio* constitui a representação de um professor que se apropriou de saberes outros para que seu papel fosse cumprido – como seguir o roteiro da aula; obedecer aos momentos corretos para a interação via *chat*; adotar uma entonação adequada para atingir o público, dentre outros –, propaga-se um modelo *estereotipado* da performance e da atuação docente, vinculado à adaptação ao imperativo técnico-instrumental dos mecanismos hodiernos da visualidade.

Estereotipia, representação, adaptação

A produção de estereótipos da docência não é algo novo no campo da cultura e da educação. Enquanto representação propagada pelos veículos da indústria cultural, os estereótipos tornam-se mais significativos do que a própria realidade, passando a orientar as relações entre sujeito e objeto. Como explicado por Cabot (2016), é dessa forma que as representações estereotipadas se convertem em modelos socialmente

aprovados a serem imitados, ou em inimigos, que condensam os mal-estares provocados pela repressão.

Já na década de 1960, Adorno (1995a) identificou uma série de *tabus* produzidos em torno da docência na Alemanha, associados ao desprestígio da profissão de ensinar. Tais tabus vinculavam os professores a determinadas imagens estereotipadas e negativas – por exemplo, a do carrasco que aplica castigos físicos; a do sujeito infantilizado; e a do ser assexuado. Essas imagens, segundo o diagnóstico do filósofo, tornam-se impeditivas da experiência educacional e formativa, uma vez que as representações pré-conscientes ou inconscientes atuam na realidade ao ponto de conformar os processos de ensino e aprendizagem.

A performance do *docente-estúdio* também exprime a construção de uma imagem estereotipada da docência adequada aos tempos hodiernos. Diferentemente da figura que aplica castigos físicos ou do ser assexuado, tem-se, nas videoaulas do CMSP, uma representação vinculada à figura do *entertainer*: aquele que sorri constantemente e "ensina de forma divertida", que se orienta por um tipo de linguagem "leve", "informal" e "despojada", em suma, um professor munido de "animação" e "energia" expressivas para mobilizar a massa de espectadores. Em suma, um professor que atua ao interpretar uma personagem vendável, cuidadosamente elaborada em acordo com as regras de um mercado educacional orientado a atender às demandas do lucro. Nos termos de Gruschka (2008, p. 177), esse movimento implica que "[…] a forma de comunicação se sobreponha ao receptor", como um reflexo dos processos de subsunção da educação à economia. Ao passo que a mercantilização da atuação docente se vincula aos parâmetros da indústria cultural, aquilo que é entendido como "ensinar" é apartado de uma real intenção formativa, passando a integrar a esfera de um "saber fazer" orientado pela lógica do mercado.

Por essa razão, a construção de estereótipos da docência não pode ser desvinculada da produção seriada operacionalizada no seio da indústria cultural – especialmente por tomarmos como objeto um material adequado à estética e ao formato televisivo. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), o pensamento estereotipado erige-se sobre representações pré-estabelecidas

que consolidam marcas de regularidade, como um registro de características observadas repetidas vezes. Em outras palavras, a estereotipia representa a construção de um tipo fixo e imutável, cujas características são atribuídas arbitrariamente a um sujeito ou grupo, sendo estas condizentes ou não com a realidade. Os veículos da indústria, tais como o cinema e a televisão, incumbem-se de apresentá-los de maneira exaustiva, até que estejam sedimentados no imaginário de seus consumidores como uma espécie de *rótulo*.

Nesse sentido, argumenta Cabot (2016, p. 623) que a criação de estereótipos foi identificada pelos filósofos como uma das ferramentas que permitem à indústria alcancar todos os seus objetivos ao mesmo tempo: tanto os objetivos econômicos de rentabilidade, como os objetivos políticos, orientados ao aumento da docilidade social. Os estereótipos criados no bojo da cultura de massas, nesse sentido, possuem a mesma função econômica que a seriação na produção material (reduzir custos de produção por unidade produzida) e a mesma função socializadora da família e da comunidade (manter o grupo com vida frente aos inimigos externos e internos). O resultado desse mecanismo é a rigidez de categorizações, que vão se tornando cada vez mais padronizadas, vistas como ideais e, dessa forma, mitificadas.

Há que se considerar que a atuação docente, de modo específico, não escapa à problemática da adesão às imagens propagadas pelos veículos da indústria em particular, e da adesão irrefletida ao coletivo, de forma ampla. Nesse ínterim, vale destacar o potencial da televisão enquanto meio veiculador de imagens estereotipadas que dão força à produção dessa falsa consciência.

Nos termos de Adorno (1991), a televisão potencializa a experiência do espectador de cinema, tal qual desvelada por Benjamin, uma vez que adentra os lares e se torna peça central da socialização familiar. A introjeção da produção televisiva mecanizada e estandardizada na esfera privada, paulatinamente, tornou-se profícua ao refinamento da integração, uma vez que seus mecanismos têm como finalidade contribuir para a canalização das reações do público em acordo com as mensagens que se pretende legitimar.

Tais mensagens, organizadas intencionalmente sob a forma de *camadas justapostas de significados* aptas a atingir simultaneamente diversos níveis psicológicos do espectador (Adorno, 1991), são produzidas a partir de estruturas de múltiplos níveis – os processos de produção, os modelos que pretende legitimar, a ideologia proveniente da indústria –, que possuem como finalidade contribuir para o efeito que se pretende gerar no espectador. Tais mensagens, segundo Cabot (2017, p. 1.171, tradução nossa), extrapolam as imagens manifestas:

> O conteúdo latente é construído por clichês ou estereótipos que explicam fácil e satisfatoriamente qualquer situação que possa dar-se na experiência cotidiana do espectador e conectá-la com experiências cotidianas do mesmo indivíduo. A repetição de personagens, situações e conclusões nos produtos ajuda na aprendizagem forçada da gramática da significação do meio, uma vez que reduz os custos de produção e permite uma mensagem latente que facilite a disciplina social mediante uma concreta disciplina individual.

Essa gramática se orienta pela tentativa de forjar uma aproximação simbólica com o público, de modo a obscurecer as fronteiras entre representação e experiência genuína: uma suposta intimidade vinculada aos desejos e angústias dessa audiência. Intimidade essa que, por seu turno, transforma-se em uma *satisfação substitutiva e imediata*, organizada propositalmente para ludibriar o espectador e levá-lo a identificar-se com aquilo que assiste. Por meio desse processo ilusório, que cega o público e o impossibilita de desvelar a falsidade do que é assistido, é alimentado seu desejo por imagens que o levem ao prazer da mera repetição do sempre idêntico – um gozo imaginário, alimentado por pseudo-satisfações narcísicas.

Os processos de identificação com os estereótipos e clichês construídos pela televisão, nesses termos, é o que impede o contato transformador entre sujeito e objeto. Isso porque as imagens estereotipadas apresentam comportamentos, ações e dilemas como algo definitivo, fixo, imutável, recobrindo os objetos de um invólucro que bloqueia seu acesso.

Os sujeitos, por sua vez, apropriam-se de tais imagens fixas, transformando-as de modo a satisfazer suas necessidades psíquicas e respondendo de forma padronizada ao objeto, variando entre projeções descontroladas de seus conteúdos sobre objetos e reproduções sistemáticas e irrefletidas de padrões de comportamento diante do que foi percebido. Dessa forma, como anteviram Horkheimer e Adorno (1985), o sujeito é impelido a renunciar a qualquer ponderação acerca dos objetos ao atribuir-lhes rótulos de maneira instrumental e irrefletida.

No que tange aos estereótipos da docência, de maneira geral, compreende-se que estes se tornam *tabus*. Adorno (1995a), em sua leitura dos *tabus acerca do magistério*, interpreta o significado de tabu como uma "sedimentação coletiva de representações inconscientes ou pré-conscientes" dos candidatos ao magistério, que, de certo modo, tornam-se sacralizadas e cristalizadas em si mesmas. Essas representações, em sua maioria, não possuem base no real. Ora, se as representações inconscientes da docência são paulatinamente erigidas a partir das imagens dos professores veiculadas no circuito midiático da indústria cultural, compreende-se que estas se tornam mais significativas do que a relação efetiva com o professor em sala de aula. A imagem estereotipada da docência, nesse sentido, atua como um substitutivo da relação pedagógica histórica e culturalmente instituída, uma vez que não se reconhece a falsidade dessa imagem. Consequentemente, nos termos de Adorno (1995a, p. 102), "o poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado".

Retomemos, pois, a imagem da docência construída pela performance dos *docentes-estúdio* do CMSP. Como já exposto, tal imagem aproxima o professor de um *intérprete*, um ator que se submete aos padrões de visualidade impostos por uma cultura na qual a produção de imagens e a espetacularização de si tornam-se central (Türcke, 2010) e, de maneira artificial, representa uma personagem que o aproxima de um *entertainer*, ou mesmo de um comunicador televisivo. Sua atuação didática é colocada em segundo plano, uma vez que padrões exógenos lhe são impostos: seguir um roteiro, dialogar com o *chat* em momentos pré-

determinados, -seexpressar de maneira enérgica, por meio de uma linguagem adaptada ao contexto televisivo, para engajar seu público e convencê-lo, para que permaneça com o aparelho ligado. Tal performance constitui um padrão, uma vez que os professores que se submetem ao papel de *docente-estúdio* pouco alteram suas formas de ação frente às câmeras. A repetição incansável desse padrão no período pandêmico, no qual as videoaulas se tornaram a forma de mediação central do processo pedagógico, converte-se em um estereótipo associado à docência, ao passo que essa imagem passa a ser referência daquilo que se compreende por *ensinar*: que, nesse caso, adquire uma conotação que o aproxima do entretenimento, vinculado à diversão.

Horkheimer e Adorno (1985), já na década de 1940, apontaram que a produção do entretenimento estava ligada à concentração de capital no ramo da diversão e do lazer. Divertir significa "estar de acordo" – divertir para esquecer a dor do sofrimento e a dor da condição de não liberdade através da negação do pensamento. Ao ocupar os sentidos dos sujeitos em tempo integral, o entretenimento proporciona um ilusório encontro com a felicidade e com o prazer. Ao identificar-se com as imagens do entretenimento, o público espectador torna-se extensivamente cerceado em favor da manutenção do *status quo*. Embora a assertiva de Horkheimer e Adorno (1985) date do início do século XX, quando a acepção de entretenimento se associava estritamente ao cinema e ao rádio, é válido considerar que esta se repõe, na atualidade, sob a égide de audiovisualidades diversas, que cumprem funções similares – especialmente no que diz respeito à propagação de figuras estereotipadas, comumente associadas aos padrões de imagem e comportamento tomados como referência de identidade. Estas, por seu turno, impedem a construção de imaginários alternativos acerca da realidade.

A diversão, por sua associação à lógica da indústria cultural, impede que os sujeitos se apropriem da capacidade de discernimento – ou, em outros termos, do *espírito crítico* que fundamenta o processo formativo, de maneira geral, e o ensino, de modo específico, que deveria se ocupar da manutenção da experiência. Nesse sentido, *diversão* e *ensino*

são antitéticos: enquanto a primeira forja a adaptação e a conformidade, o segundo deveria ocupar-se, justamente, do rompimento com esses processos. Isso porque o processo formativo, embora resguarde um momento da adaptação, também deveria impelir o indivíduo ao momento da autonomia. Ao restringir os processos formativos ao momento da adaptação, é rompida a tensão constitutiva que lhe deveria ser substancial, impelindo os sujeitos em direção ao conformismo com as imagens do entretenimento e da diversão tal qual estas lhes são apresentadas. Consolida-se, diante desse rompimento, a semiformação tal qual nos é apresentada por Adorno (2010, p. 25), por meio da qual "[…] os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo".

Assim, poderíamos inferir que a imagem da docência performada pelos *docentes-estúdio* torna-se um arquétipo da falsidade do processo educativo levado a cabo pela plataforma do CMSP: aprender, ao menos em tese, deveria impelir os sujeitos em direção a situações que ampliassem seu campo de experiência. Nos termos de Gruschka (2014), essa ampliação estaria associada à compreensão, que permite aos estudantes se apropriarem do reconhecimento e do entendimento da realidade – processo que nem sempre é imune a crises, desencantamentos ou dificuldades. Aprender é um processo mediado, orientado pela continuidade, pelo exercício da disciplina e pela relação profunda com os objetos de conhecimento e com a realidade. O prazer de aprender, desse modo, e de se apropriar dos processos de compreensão, é acessado de maneira processual, a partir da experiência.

A diversão, por outro lado, alheia-se a esse processo por impelir os sujeitos em direção a um prazer *imediato*, que dá manutenção a uma fantasia de onipotência que leva o indivíduo ao gozo pela via do consumo recorrente de imagens que retratam um mundo falso, no qual se encontra uma ilusória felicidade: *um professor que é sempre alegre e faz piadas; que, ao ensinar, utiliza uma linguagem extremamente acessível; que não exige a disciplina; um professor que se porta, se veste e se expressa de*

maneira sempre jovial; que sabe como se portar diante das câmeras e manipular os aparatos eletrônicos em tela, promovendo um espetáculo. Diante dessa ilusória imagem da docência, que fomenta formas de pensamento estereotipadas, constrói-se um ideal de docente-ator; esse ideal, por sua vez, torna-se um *tabu*, sacralizando e cristalizando formas de atuação pedagógica que serão projetadas nos professores reais.

Tendencialmente, os professores se veem impelidos a se adaptarem a tais projeções, para, de alguma forma, alcançarem a atenção de seus estudantes e tentarem, dentro dos limites, promover algum tipo de experiência com os conteúdos. A adequação a esses padrões de visualidade, desse modo, pode ser lida como um parâmetro que se associa ao campo da formação e da atuação docente.

Palavras finais: "novos" parâmetros da performance docente

Ao final deste excerto, alguns questionamentos permanecem ainda em aberto. Em que medida, afinal, a pandemia de covid-19 e a adesão imperativa aos modelos de ensino remoto emergencial podem ser lidos como uma experiência que levou a uma mudança radical nas formas de atuação e de performance docente? Considerando seu caráter contingencial, vinculado a um contexto datado, seria plausível inferir que algo desse modelo perdurará no campo da educação? E até que ponto a performance do *docente-estúdio* frente às câmeras é eficiente em tornar-se um arquétipo do ato de ensinar adequado aos padrões de visualidade hodiernos?

Não há como desconsiderar que tais questões não devem ser respondidas de maneira reducionista. A crítica da performance dos *docentes-estúdio* que apresentam as videoaulas produzidas durante a pandemia nos permitiu delinear um *corpus* interpretativo no qual esta se associa a um panorama cultural mais amplo, que não restringe nossa análise ao âmbito das práticas educacionais *per si*. Um panorama que, no limite, exige que os sujeitos cultivem um tipo de *pensamento imagético*, nos termos de Flusser (2008), para que possam se relacionar de maneira

crítica com as tendências culturais da espetacularização imagética e audiovisual que permeia as múltiplas dimensões da formação. Um tipo de pensamento cujo cultivo, no limite, torna-se um desafio contemporâneo e uma tarefa educacional.

Todavia, há que se levar em conta que tais dimensões, no que diz respeito às práticas escolares de modo específico, são enleadas por determinantes orientados à adaptação ao que é imputado aos sujeitos professores no âmbito de uma formação social e cultural demarcada pela reificação. Nesse sentido, a performance dos *docentes-estúdio* do CMSP não revela nada menos do que a forma com que os padrões de visualidade se impõem ao ato de ensinar, impossibilitando que esses professores se distanciem de uma lógica de *espetacularização* da própria imagem. Imagem que, ao ser previamente preparada, simulada e reproduzida em acordo com a lógica da indústria cultural, torna-se um modelo estereotipado ao qual se atribui, ilusoriamente, um sentido de verdade.

Daí é possível deduzir que, no que diz respeito à eficiência social, as videoaulas, de maneira geral, e a performance dos *docentes-estúdio*, em específico, cumprem uma função adaptadora. Ao veicular a imagem de um professor adaptado às demandas da câmera, ao papel artificial que lhe é imputado, a um roteiro que lhe retira a autonomia, e que é bem formado para se apropriar dos meios técnicos de maneira mais eficiente, estipulam-se "novos" parâmetros a serem incorporados ao campo da formação docente, de modo que os professores, em linhas gerais, sejam bem formados no que tange às competências e habilidade associadas a essa imagem.

Tais parâmetros, embora vistam a roupagem de uma suposta novidade no campo da educação, não são particularmente novos. Basta que observemos a forma com que saberes associados à formação de professores têm se adaptado, nas últimas décadas, ao ideário da "cultural visual": esta, que foi incorporada paulatinamente aos processos de ensino e aprendizagem, tem se tornado um tópico recorrente no âmbito dos saberes docentes (Martins, 2010). Todavia, a abordagem técnico-instrumental dos mecanismos que dão forma a esse panorama, associada à experiência dos sujeitos professores com as câmeras e com as imagens produzidas em

acordo com a lógica da espetacularização, acaba por legitimar uma relação irrefletida com as imagens da docência veiculadas nas mídias, de maneira geral, e pela televisão, de modo específico.

Portanto, a pandemia e os modelos de Ensino Remoto Emergencial não instituem necessariamente novos parâmetros para o campo da formação docente, mas dão força e intensificam uma tendência cultural já em curso, que é a espetacularização dos sujeitos e das imagens que produzem de si próprios. Novo, nesse caso, é o cenário de restrição que impele os sujeitos ao consumo exacerbado de tais imagens enquanto única forma de relação possível com os processos de ensino e aprendizagem que deveriam se ocupar criticamente dessa tendência. No caso das imagens da docência propagadas pelo modelo de ensino remoto no estado de São Paulo, em particular, é possível concluir que estas, ao contrário de fomentarem uma interpretação crítica daquilo que se vê, provocam a fragmentação do processo formativo ao vinculá-lo à dimensão da diversão e do entretenimento.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. How to look at television. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. *The Culture Industry*: selected essays on mass culture. London: Routledge, 1991. p. 136-153.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do Magistério. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 169-185.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 169-185.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação – para quê? *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 139-154.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. *In*: BOMBARDI, Érica *et al*. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo*: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-41.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: *Magia e Técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. vol. I. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CABOT, Mateu Ramis. Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión: aspectos de la crítica de la cultura de masas de Theodor W. Adorno. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, n. 5, p. 621-631, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268721.

CABOT, Mateu Ramis. Carácter semiformativo de los medios audiovisuales: las investigaciones empíricas de Theodor W. Adorno sobre la televisión. *Pensamiento*, Madrid, v. 72, n. 274, p. 1.157-1.174, 2016. DOI: https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.005.

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

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas*: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 1989.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, Didática e Indústria Cultural. *In*: DURÃO, Fabio Akcelurd; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula. *Constelaciones*, Madrid, n. 6, p. 3-31, 2014.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 19-31, 2010. DOI: https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v13n22p19-31.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013.

PERES, Helga Caroline. Entre a estereotipia e o entretenimento: imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.874.

PIMENTA, Selma Garrido *et al*. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, Ronilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27-41.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Data de registro: 10/12/2024

Data de aceite: 24/09/2025