

**Entre a estereotipia e o entretenimento:
imagens da docência no Centro de Mídias da Educação SP**

**Between stereotyping and entertainment:
images of teaching at the SP Education Media Center**

**Entre estereotipos y entretenimiento:
imágenes de la enseñanza en el SP Education Media Center**

Helga Caroline Peres¹

Resumo

A plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) foi criada no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda escolar que seria interdita frente ao imperativo do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. A principal estratégia dessa plataforma pautava-se na produção e exibição de vídeoaulas via televisão, sendo estas ministradas por professores da Rede Estadual nomeados de *docentes-estúdio*. Levando em conta a atuação desta figura central, o presente artigo visa expor uma análise reconstrutiva da performance de docentes-estúdio que apresentaram vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental I. Respaldados pela metodologia Hermenêutica Objetiva, conclui-se que o *design* proposto pelo CMSP produz imagens representativas da docência, balizadas por aspectos exógenos a cena pedagógica habitualmente delineada no espaço da sala de aula, orientados pela estereotipia, pela alienação pedagógica e pela lógica do entretenimento. Tal performance, por seu caráter, apresenta implicações para a mediação didática dos conteúdos.

Palavras-chave: Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP); Hermenêutica Objetiva; Docência; Entretenimento.

Abstract

The São Paulo Education Media Center (CMSP) platform was created in 2020, with the aim of meeting school demand that would be banned due to the imperative of social isolation resulting from the COVID-19 pandemic. The main strategy of this platform was based on the production and exhibition of video classes on television, which were taught by teachers called “studio teachers”. Taking into account the performance of this central figure, this article aims to present a reconstructive analysis of the performance of studio teachers who presented video classes aimed at Elementary School. Supported by the Objective Hermeneutics methodology, it is concluded that the design proposed by the CMSP produces an image representative of teaching that is guided by aspects exogenous to the pedagogical scene usually outlined in the classroom space, guided by the stereotyping, the pedagogical alienation and the logic of entertainment. Such performance, due to its character, has implications for the didactic mediation of content.

Key-words: São Paulo Education Media Center (CMSP); Objective Hermeneutics; Teaching; Entertainment.

¹ UNESP-Araraquara. Araraquara/São Paulo, Brasil. E-mail: helgacperes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4878-138X>

Resumen

La plataforma Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP) fue creada en 2020, con el objetivo de atender la demanda escolar que quedaría prohibida debido al imperativo del aislamiento social resultante de la pandemia de COVID-19. La principal estrategia de esta plataforma se basó en la producción y exhibición de videoclases vía televisión, las cuales eran impartidas por docentes de la Red Estatal denominados “profesores de estudio”. Teniendo en cuenta la actuación de esta figura central, este artículo tiene como objetivo presentar un análisis reconstructivo de la actuación de los docentes de estudio que impartieron videoclases dirigidas a la Educación Primaria. Apoyado en la metodología de la Hermenéutica Objetiva, se concluye que el diseño propuesto por el CMSP produce una imagen representativa de la enseñanza que se guía por aspectos exógenos al escenario pedagógico habitualmente perfilado en el espacio del aula, guiado por la lógica del entretenimiento. Tal actuación, por su carácter, tiene implicaciones para la mediación didáctica de contenidos.

Palabras clave: Centro de Medios Educativos de São Paulo (CMSP); Hermenéutica Objetiva; Enseñando; Entretenimiento.

Introdução

Como mencionado pelo filósofo Theodor W. Adorno (1995), são diversas as imagens do professor, da docência e do magistério acumuladas no curso da História. Desde a figura do mestre da Antiguidade Clássica, encarregado de “moldar o homem vivo” e de “conduzir os assuntos humanos” (Cambí, 1999), passando pela Idade Média – quando esta imagem era associada ao sacerdócio e a ação de ensinar representava uma espécie de “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 no campo da Pedagogia. Tais formas, ao contrário de emergirem de maneira espontânea, são enleadas por dinâmicas de caráter político, social e cultural de diversas ordens que conformam os modelos educativos e, por conseguinte, as imagens da docência que se propagam ao longo da história da educação e da escolarização.

Dentre os diversos modelos educativos em questão, o modelo de ensino remoto emergencial (ERE) ganhou 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 se 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 de maneira

predominantemente virtual e online. Demandas tais como a exigência de que os professores assumissem a coordenação do desenho de processos de autoaprendizagem; a dinamização das interações e das relações pedagógicas online e a distância; a criação e operacionalização de recursos digitais e audiovisuais; a necessidade de novas estratégias de avaliação, comumente assíncronas e mediadas por tecnologias improvisadas; dentre outras, tornaram-se pautas centrais do trabalho pedagógico no contexto pandêmico.

Diante deste cenário, as redes de ensino estaduais buscaram formas de dar corpo à 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 vídeoaulas via televisão aberta e aplicativo de celular gratuito. Além disso, as vídeoaulas também foram disponibilizadas na plataforma *streaming* do *Youtube*, na qual poderiam ser assistidas de maneira assíncrona.

Este material audiovisual foi produzido e gravado nos estúdios da Secretaria de Educação de São Paulo. A produção dos conteúdos apresentados é de responsabilidade de professores especialistas, e as vídeoaulas são ministradas por um ou dois professores da rede, nomeados de *docentes-estúdio*. A figura do docente-estúdio é central à manutenção da plataforma do CMSP, uma vez que este conduz a mediação didática dos conteúdos e interage com os estudantes e professores da rede via chat, tornando-se, deste modo, porta-voz da plataforma e, no limite, da pretensão formativa elegida pelo Estado durante o período pandêmico.

Em suma, a performance do docente-estúdio, em sua ação frente às câmeras, produz uma imagem representativa da docência, distintiva e própria do *design* escolhido para a plataforma do CMSP – especialmente por se tratar de um modelo de ensino remoto produzido e exibido via televisão, um 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. O que caracterizaria tal representação?

Diante destas questões, o presente trabalho elege a performance dos docentes-estúdio do CMSP que apresentam vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental I como objeto de análise, com o intuito de extrair desta os sentidos da imagem da docência veiculada pela plataforma. Para tanto, a pesquisa foi orientada pelas proposições da Teoria Crítica da Sociedade, tomando como referência a orientação metodológica qualitativa da Hermenêutica

Objetiva. Munidos deste arcabouço interpretativo, foi possível deduzir que a imagem da docência construída pelo CMSP pauta-se na produção de estereótipos; na superficialização da mediação dos conteúdos; e na adesão ao formato do entretenimento.

Da sala de aula ao estúdio televisivo

O CMSP foi criado no ano de 2020, com o objetivo de suprir a demanda formativa escolar presencial até então interdita frente ao imperativo da pandemia da COVID-19. Segundo Mathias (2023), no entanto, percebe-se que a plataforma foi apresentada por seus gestores não apenas como uma alternativa inevitável para que o calendário escolar não fosse interrompido, mas também como uma estratégia inovadora que mescla a tecnologia dos aplicativos e a veiculação de aulas pela TV, que se tornaria, pela mediação da tecnologia, um marco na modernização do sistema educacional do Estado. Não sem razão, a plataforma recebeu o prêmio de “Iniciativa Global de Inovação em Educação²”, organizado pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³.

A criação do Centro de Mídias nasce no interior do Planejamento Estratégico 2019-2022 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – documento que tem como um de seus objetivos promover um salto qualitativo no ensino, para que a Rede figure entre as mais avançadas do mundo até 2030. Para tanto, o documento prevê uma atualização das formas educativas, uma vez que a escola hodierna carece de intervenções orientadas à uma transformação, e, com estas, a educação no Estado de São Paulo poderá ganhar maior visibilidade no cenário educacional global (Seduc, 2019). A produção e exibição de vídeoaulas via televisão aberta, plataforma *streaming* e aplicativo para dispositivos móveis parece servir a este fim.

Os conteúdos das vídeoaulas foram escolhidos com base no desenvolvimento das habilidades já previstas pelo Currículo Paulista (2019) – tendo sido priorizadas aquelas que possuem maior relevância, pertinência, integração e viabilidade de serem trabalhadas de forma remota. Diante da orientação dos Mapas de Foco, que apresentam uma série de habilidades focais para cada ano de ciclo, os conteúdos das vídeoaulas pautaram-se em uma

² Global Education Innovation Initiative.

³ O projeto do CMSP foi avaliado segundo o edital “Education continuity during the Coronavirus crisis”, publicado pela OCDE e pelo Banco Mundial ao final de 2020, tendo recebido projetos elaborados por diversos sistemas educacionais do mundo.

seleção realizada a partir de um critério prioritário: “[...] aquelas que são base para outras habilidades; habilidades que permitem maior autonomia; habilidades que cabem no tempo disponível para a realização de atividades; e habilidades presentes no material de apoio” (Seduc, 2020, p. 16).

Segundo Mathias (2023, p. 14), a proposta do CMSP gerou desorientação – sobretudo para os professores, uma vez que o conteúdo das vídeoaulas era elaborado pela plataforma, e seu papel, neste contexto, foi relegado à submissão e reprodução do conteúdo ministrado pelos docentes-estúdio. Além de serem coparticipes do processo de interação que ocorre no chat, os professores deveriam utilizar as vídeoaulas de forma articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido junto de seus estudantes (Seduc, 2020, p. 19). “Trabalho pedagógico” que, segundo as diretrizes desta Secretaria (Seduc, 2020), consistia no envio de roteiros de atividades digitalizadas via *WhatsApp*, visando ao desenvolvimento das habilidades exploradas durante as vídeoaulas, e na interação síncrona com os docentes-estúdio e com os estudantes via chat. Desta forma, as vídeoaulas tornaram-se a principal referência para todos os professores e estudantes da rede.

A proposta pauta-se na produção de “aulas de qualidade ao vivo [...] As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Secretaria e podem ser acompanhadas pelo site do Centro de Mídias SP, pelo aplicativo CMSP, pela página no *Facebook* e, ainda, pelos canais da TV aberta: TV Educação e TV Univesp” (Seduc, 2020, p. 19). Ao indicar que as aulas serão ao vivo, o texto parece sinalizar que haverá certo espaço para o imprevisto, ou até mesmo para o improvisado. No sentido desta leitura, o docente-estúdio poderia portar-se da mesma forma como se portaria em uma sala de aula, ao ministrar suas aulas presenciais. Em suma, haveria espaço para a autonomia deste que é responsável por apresentar as vídeoaulas para toda a rede. Isto nos levaria a crer, inicialmente, que o *design* das vídeoaulas preza por uma tentativa de simular a experiência de uma sala de aula presencial, que constituiria a base formativa dos estudantes durante a pandemia.

Por outro lado, a adesão ao modelo televisivo implica a inserção de mediações próprias ao meio: por exemplo, a gravação e exibição realizada em estúdio, com todos os artifícios indispensáveis a 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 e orgânicas atuações intersubjetivas, está sujeita ao imprevisível e ao inesperado que escapam ao domínio de um grupo de produtores. Convertidos em espectadores

e intérpretes, os sujeitos do processo educativo sujeitam-se à composição da moldura que delimitará a cena pedagógica da vídeoaula – uma espécie de “*framing do conteúdo*”. Moldura esta que compele a manutenção e a mediação das relações pedagógicas à padrões exógenos àqueles característicos da escola, tais como a lida com as câmeras, com o roteiro e com o tipo de interação prevista pela dinâmica televisiva.

Desta conjectura decorre uma série de questões: de que forma esta ambientação se impõe à consecução do papel do docente-estúdio em sua ação mediadora dos conteúdos? De que forma os elementos da produção audiovisual compõem a interação pedagógica entre este seus espectadores (professores da rede e estudantes)? E quais os desdobramentos desta escolha, tanto no que diz respeito à formação promovida pela Rede Estadual durante o período pandêmico quanto na difusão em larga escala de uma imagem representativa da docência?

A partir de tais questionamentos, direcionamos nossa atenção à figura do docente-estúdio. Ao passo que este desempenha um papel central na composição do *design* da plataforma, consubstanciando sua ação didático-pedagógica às exigências do meio televisivo/audiovisual, julgamos ser necessária uma análise crítica de sua performance – sendo esta compreendida como uma incursão no ato pedagógico enquanto ato expressivo, gestual, comunicativo e mediador operado pelo docente-estúdio durante a apresentação da vídeoaula.

O exercício crítico-interpretativo das vídeoaulas torna-se central na análise reconstrutiva da realidade orientada pela Hermenêutica Objetiva, demonstrando, através da reconstrução dos elementos significativos presentes em uma determinada ocorrência social, “[...] que é possível identificar a lógica da interação, reconstruindo seu processo de configuração que revela o significado oculto das situações” (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 306). No caso de nossa 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 a cena pedagógica em questão.

Com base nessa orientação teórico-metodológica, a reconstrução empírica de quatro vídeoaulas foi tomada como referência para a análise. As vídeoaulas foram selecionadas com base em três critérios: o primeiro deles é a escolha de vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental – anos iniciais. Dentro deste recorte, priorizamos o período de abril/2020 a abril/2021 – período em que as medidas de restrição social ainda não haviam sido

flexibilizadas, e os processos de ensino e aprendizagem na Rede Estadual de São Paulo ocorriam exclusivamente via CMSP. O segundo critério adotado pautou-se no Currículo Paulista, que agrupa as habilidades referentes ao Ensino Fundamental – anos iniciais dentro das seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, ciência da natureza e ciências humanas. Por fim, o terceiro critério de seleção das vídeoaulas foi a quantidade de visualizações – ou, em outros termos, a “audiência” – na plataforma Youtube, tendo sido selecionadas as vídeoaulas de cada área temática que tiveram maior número de visualizações. As análises foram realizadas durante o período de agosto/2023 a maio/2024. A interpretação deste material foi realizada a partir de discussão de cada vídeoaula, plano a plano, bem como da transcrição das falas e dos diálogos empreendidos. Desvelada sua estrutura de sentido, passamos ao movimento de generalização da interpretação empreendida.

Neste ínterim, seguiremos com a exposição dos principais argumentos crítico-analíticos extraídos da reconstrução empírica das vídeoaulas – enfatizando, para tanto, a performance dos docentes-estúdio.

A docência dissimulada e a performance do *entertainer*

Tomemos como ponto de partida a *cena pedagógica* construída pelo CMSP, *lócus* no qual o docente-estúdio desempenha sua performance. A utilização da terminologia cênica, extraída do campo do teatro e da linguagem cinematográfica, é compreendida, em linhas gerais, como “unidade de lugar e de tempo” (Grillo, 2007); aqueles que a compõem, neste caso, são os atores envolvidos no processo pedagógico, representando uma gama de papéis sociais e ocupando os distintos tempos e espaços que dão forma à ação educativa que se pretende empreender.

A composição espacial de uma sala de aula, palco da cena pedagógica típica, consumada presencialmente, envolve uma série de artefatos e peças que lhe são características e, dentro de seus limites, seguem dispendo de espaço na organização da cena: a lousa, as carteiras dispostas de diferentes formas, materiais didáticos variados, livros, e daí por diante. Salvas as devidas distinções contextuais, tem-se, com estes elementos, a composição de um espaço que emoldura as atuações ali concebidas. O rompimento com a presencialidade durante a pandemia levou à desmobilização de tal espacialidade, que, a partir de então, sujeitou-se às dinâmicas da virtualidade. Novas molduras passaram a delimitar a cena

pedagógica. No caso do CMSP, especificamente nas vídeoaulas direcionadas ao Ensino Fundamental I, esta moldura adequou-se ao seguinte formato:

Figura 1: composição da cena pedagógica



Fonte: Centro de Mídias SP. Explorando Verbetes II. Youtube (domínio público), 18 fev. 2021, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgpC56YhwZQ>

Figura 2: composição da cena pedagógica



Fonte: Centro de Mídias SP. Festa do Pijama. Youtube (domínio público), 01 out. 2020, disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10-5ºanoEF-Matemática-Festa-do-pijama)

Figura 3: composição da cena pedagógica



Fonte: Centro de Mídias SP. A história é contada por meio do tempo. Youtube (domínio público) 15 jun. 2020, disponível em: [15/06 - 2º ano EF - História - A história é contada por meio do tempo \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=15/06-2ºanoEF-História-Ahistóriaécontadapormeiodotempo)

É possível observar a drástica distinção entre o que é apresentado ao público em termos de caracterização do espaço pedagógico do CMSP e a imagem historicamente consolidada daquilo que se compreende por “sala de aula”: a lousa é substituída pela lousa digital; não há carteiras para os estudantes, que a partir de então acompanharão as vídeoaulas no espaço privado, interagindo com seus pares via *chat*; não há livros, cartazes ou materiais didáticos expostos no espaço em questão; e o *logo* do *Centro de Mídias da Educação de São Paulo* encontra-se posicionado em diversos pontos, em formato de texto ou imagem. Os docentes-estúdio, em sua maioria, não possuem caneta ou giz em suas mãos, mas uma ficha técnica que em muito se assemelha às fichas utilizadas por apresentadores de programas de auditório. Há em todos os vídeos a presença de um intérprete de libras.

Por se tratar de um estúdio, observa-se que há pouca fluidez espacial: o docente-estúdio, recorrentemente, dialoga com duas ou três câmeras, limitando-se aos enquadramentos possíveis e organizando seu espaço de ação a partir delas e para elas. Não apenas o jogo de câmeras, mas a composição do próprio *design* do cenário – suas cores e luzes baixas que denotam um tom intimista e sofisticado, e que sofreu ínfimas modificações durante todo o período do ERE – remete de maneira explícita à composição dos programas televisivos e se assemelha em larga medida àquela utilizada na construção de telejornais e programas informativos, como no exemplo da imagem a seguir:

Figura 4: a estética dos programas jornalísticos



Fonte: GloboNews (domínio público) [GloboNews - Canal de notícias 24 horas no ar. Nunca Desliga.](#)

Percebe-se que há uma adequação da cena pedagógica proposta pelo CMSP a um formato que busca romper com a aparência do espaço escolar, e, ao mesmo tempo, visa instaurar uma atmosfera de confiabilidade e seriedade que é típica dos programas jornalísticos informativos televisivos. As vídeoaulas, neste sentido, não buscam recuperar a imagem da escola, fragilizada pelas contingências do período pandêmico, mas sim construir uma nova imagem, que exige a adequação da cena pedagógica e das relações construídas em seu interior com a mediação do universo televisivo e virtual que não são tipicamente escolares.

A construção desta nova imagem exige que o docente-estúdio adote uma performance condizente com o meio em questão. Todavia, percebe-se uma contradição entre a construção sóbria do cenário e a ação dos docentes-estúdio. Ao passo que a estética jornalística televisiva tradicional é comumente associada à formalidade – seja da composição do estúdio, seja da posição dos âncoras que geralmente se apropriam de um tom comedido na linguagem e na vestimenta –, a performance dos docentes-estúdio destoa deste tipo de composição.

No que tange à forma de apresentação dos docentes-estúdio, observa-se que, distintamente da formalidade adotada no cenário jornalístico, há uma tentativa de descontração que passa, inicialmente, pela própria indumentária escolhida: em uma vídeoaula⁴ de Língua Portuguesa para o 5º ano, a docente-estúdio se apresenta utilizando uma

⁴ Disponível em: [17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II \(youtube.com\)](#) acesso em 06/08/2023.

camiseta da banda de rock norte-americana *AC/DC*; já em uma vídeoaula⁵ do componente curricular de Matemática, ministrada também para o 5º ano, a docente-estúdio utiliza um pijama e pantufas; um dos docentes-estúdio, responsável por uma vídeoaula⁶ de História para o 2º ano, utiliza uma camiseta com uma imagem emblemática do filme *Taxi Driver* (Scorsese, 1976); dentre outros.

Resguardadas algumas poucas exceções, de maneira geral, percebe-se uma tentativa de provocar a identificação do alunado com uma figura despojada, que foge aos moldes mais clássicos associados à docência. Os estudantes – que, em acordo com o *design* televisivo apropriado pela plataforma do CMSP, constituem um público gerador de *audiência*, *likes* ou *views* – carecem de fontes que os conectem ao que é assistido, para que não se percam entre a miríade de imagens que passam pelo ambiente televisivo e virtual com as quais o docente-estúdio deve competir.

Embora este aspecto pareça secundário quando se leva em conta a forma com que os docentes-estúdio realizam a mediação do conteúdo, há que se considerar que a composição da performance perpassa também esta dimensão – especialmente por se tratar de uma produção televisiva, operacionalizada em um estúdio e veiculada de forma massificada para a rede estadual. No limite, a estética televisiva e sua rígida estrutura composta por múltiplas camadas de significado (Adorno, 1991) organizadas meticulosamente para atingir o espectador, atuam de modo a produzir estímulos para que este se identifique com o que é assistido.

A caracterização dos docentes-estúdio soma-se a outros componentes que constituem sua performance. Um deles é o tipo de comunicação estabelecida com seus interlocutores. Observemos os seguintes trechos, que demarcam a abertura de algumas das vídeoaulas analisadas:

Boa tarde, galerinha do 5º ano! Eu sou a professora Aline Gaqui, e se eu estou na área, é porque hoje é mais um dia de ma-te-má-ti-ca na sua telinha. Galerinha do 5º ano do meu coração, mais uma aula de matemática nesta quinta-feira!⁷

⁵ Disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10-5ºanoEF-Matemática-Festa-do-pijama) acesso em 15/01/2024.

⁶ Disponível em: [15/06 - 2º ano EF - História - A história é contada por meio do tempo \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=15/06-2ºanoEF-História-A-história-é-contada-por-meio-do-tempo), acesso em 15/01/2024.

⁷ Disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10-5ºanoEF-Matemática-Festa-do-pijama) acesso em 15/01/2024

Bom dia... opa [risos]! Boa tarde, galerinha do 4º ano! Eu sou a professora Evandra, e hoje, aula de geografia, gente. Sextou! Sejam todos muito bem-vindos⁸!

Bom dia, bom dia, bom dia, galerinha do Centro de Mídias! Estamos começando mais uma aula de História, e conto com vocês aí pra fazer aquela super aula que eu tenho certeza que o 2º ano tá acostumado. Eu sou o professor Sebá, e vou convidar você... é, você mesmo! Para viajar na história junto comigo!⁹

De maneira geral, a forma de comunicação estabelecida pelos docentes-estúdio parece obedecer a um padrão. Tem-se uma saudação formal – “*bom dia*” ou “*boa tarde*” –, seguida, usualmente, de um termo despojado, que revela uma tentativa descontraída de aproximação de seus interlocutores: “*galerinha*” ou “*pessoal*”, nos trechos descados. Também o uso de expressões como “*galerinha do meu coração*”, “*telinha*”, “*sextou*”, “*viajar na história*” demarcam que a formalidade da saudação inicial é contradita por uma tentativa de adequação à cena construída via televisão, obedecendo ao seu padrão comunicativo. Diferentemente da cena pedagógica escolar, na qual tem-se um interlocutor que pode ser visto, ouvido, e que exerce seu papel social de estudante de maneira definida, o destinatário, na cena televisionada, constitui um sujeito indeterminado. Este, que formará a audiência, abarca um público constituído por estudantes, professores, familiares, e outros interessados – afinal, trata-se de um programa “*livre para todos os públicos*”, como demarcado na abertura das vídeoaulas.

Tem-se, portanto, uma adequação discursiva, uma vez que o docente-estúdio deve ajustar a forma do discurso usual da sala de aula 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 vídeoaulas: 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.

A passagem do *ethos* pedagógico para o *ethos* do entretenimento é demarcada, ainda, pela artificialidade característica do meio. A modulação performada pelos docentes-estúdios

⁸ Disponível em: [29/10/21 - 4º ano EF - Geografia - Divisão político-administrativa do Brasil: Parte II \(youtube.com\)](#), acesso em 20/02/2024.

⁹ Disponível em: [05/04/21 - 2º ano EF - História - O passar do tempo \(youtube.com\)](#), acesso em 20/02/2024.

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. Como no caso de uma vídeoaula de Ciências para estudantes do 3º ano, na qual o docente-estúdio inicia sua apresentação da seguinte forma: “*Bom dia, estudantes do 3º ano! Bem-vindos a essa aula, que é uma aula de Ciências. Sou o Professor Joelson, vocês já me conhecem, faz um tempinho que a gente não se encontrava mas estamos aqui juntos, através da tela, neste momento de aula de Ciências!*” [Faz um sinal com a cabeça para alguém atrás da câmera][vira-se para a direita e fala para uma segunda câmera] *Quero dizer* [trava e gagueja] *boas-vindas [...]*”¹⁰. Chama a atenção, aqui, a forma com que o professor recita este texto: de maneira pausada, precisa, como quem dedicou-se incansavelmente a memorizar e ensaiar o *script* para interpretá-lo da melhor forma possível. Isto até o momento em que, perdendo-se em sua atuação e nos movimentos exigidos pela mudança de câmeras, o docente-estúdio, em um lapso, se atrapalha ao tentar proferir as palavras que lhe são exigidas naquele momento.

Neste caso, o docente-estúdio expõe o caráter artificial deste tipo de produção, desmascarando-o justamente por sua dificuldade de adaptação: ao que parece, não há autonomia para fugir a um roteiro pré-estabelecido, ou mesmo para a construção de uma forma orgânica e espontânea de interação e mediação dos conteúdos. Isto gera um conflito entre dois *ethos* distintos: o *ethos* docente e o *ethos* do *entertainer*, que deve seguir os protocolos audiovisuais de uma gravação em estúdio, e também os protocolos institucionais da plataforma do CMSP.

Este protocolo demarca também o tipo de interação estabelecida com os participantes da aula. Esta interação ocorre exclusivamente via *chat*: os estudantes enviam mensagens pelo aplicativo, e, em determinados momentos da vídeoaula, estas mensagens podem ser lidas (ou não) pelos docentes-estúdio. Ao que parece, a interação com o chat ocorre em momentos pré-determinados pelo roteiro da vídeoaula – sejam estes momentos decorrentes de questões retóricas feitas pelos docentes-estúdio, sejam eles utilizados para diálogos que extrapolam a dimensão pedagógica da mediação dos conteúdos. Senão vejamos:

Ah, e o pessoal falando oi no chat! E já tão pedindo beijo! A galera da escola Camilo Castelo Branco, a galera do quinto ano A, todo mundo participando! Ah, o pessoal da escola Ana Pontes, quinto ano C, todo mundo disponível! O pessoal, os alunos da Escola Antônio Branco, quinto ano A, Professor

¹⁰ Disponível em: 28/10 - 3º ano EF - Ciências - Insetos e suas bocas (youtube.com), acesso em 26/02/2024.

Reducino de Oliveira, quinto ano A, hahaha, muito bom, gente! Continuem¹¹!

[...] e aí, tá todo mundo de quarentena, todo mundo preso em casa, e aí, que que já rolou de bacana por aí? Contem pra mim aí no chat, eu quero ver. Ó, tem gente falando festa, aula virtual, muito bem. Quê mais? Sessão de cinema¹² [...]

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 parar para ler mensagens de estudantes de distintas escolas. Também não é habitual que outros professores – como no caso do terceiro trecho – interajam com os conteúdos apresentados, papel normalmente exercido por alunos. Distintamente da cena pedagógica presencial, tem-se nas vídeoaulas um impulso para que o docente-estúdio porte-se como um *entertainer* que deve interagir com seu 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.

A simulação da interação dialógica torna-se um artifício, uma vez que o docente-estúdio deve forjar uma interação que, devido à mediação audiovisual, não acontecerá. Não há tempo para responder a cada um dos estudantes, ou mesmo ler com atenção cada uma das mensagens enviadas. Caso o docente-estúdio optasse por não fazer questões retóricas e se detivesse, de fato, nas respostas dos estudantes, o sentido da aula e as colocações deste professor não seriam os mesmos. Na vídeoaula, devido às escolhas audiovisuais que dão forma ao seu *design*, não é possível que a docente-estúdio estabeleça uma relação dialógica com estudantes, o que reforça o aspecto da artificialidade.

A dimensão audiovisual televisiva se repõe, aqui, como projeção de uma relação pedagógica que poderia passar por outras mediações, a depender do *design* e dos suportes escolhidos: uma interação pedagógica que ocorre através de plataformas como o *GoogleMeet* ou o *ZoomVideo Communication*, por exemplo, abre possibilidades distintas de diálogo entre professor e estudantes: formas orgânicas de comunicação decorrentes da escuta e da interlocução mediada em torno do conteúdo apresentado. Também poderia se considerar um possível *design* que prezasse pela organização do trabalho pedagógico em menor escala, por

¹¹ Disponível em: [17/02/21 - 5º ano EF - Língua Portuguesa - Explorando verbetes II \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=17/02/21) acesso em 06/08/2023.

¹² Disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10) acesso em 15/01/2024

meio do qual os professores da rede preparariam e ministrariam aulas para grupos menores de estudantes. Todavia, a mediação do suporte televisivo impõe um tipo de interação pedagógica que é delimitada e cerceada pelo meio, exigindo do docente-estúdio uma performance artificial e adequada aos padrões exigidos por este suporte.

Cabe destacar que um relevante desdobramento do tipo de interação pedagógica estabelecida entre os docentes-estúdio e os estudantes e professores que participam da vídeoaula, consoante com o modelo do entretenimento, é a disputa por atenção que se instaura via chat. Tal disputa é caracterizada pela necessidade de tecer comentários que se sobressaíam frente aos outros, para que, então, se destaquem e sejam lidos pelo docente-estúdio. Em meio à miríade de participantes da vídeoaula, é necessário *chamar a atenção para si* – ou, nos termos de TÜRCKE (2010), “fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação” (p. 37) e, neste caso, um imperativo da própria existência na cena pedagógica. Se “ser é ser percebido” (2010, p. 39), é preciso entregar-se à batalha pelo reconhecimento via *chat*, seja respondendo às questões retóricas do docente-estúdio, seja enviando mensagens com conteúdos que extrapolam o contexto do que é discutido.

Daí se deduz que a figura do docente-estúdio, enquanto figura representativa da docência televisionada pelo CMSP, torna-se menos do que um professor: sua interação com os participantes da vídeoaula passa por um critério de popularidade, frente ao qual o docente-estúdio se destaca tal qual uma personagem que ganha notoriedade; em outros termos, como uma espécie de celebridade da qual se quer chamar a atenção. O que é algo reconhecido pelos próprios docentes-estúdio, que prezam pela propaganda e pela autopromoção de si próprios – enfaticamente pela via das redes sociais, como destaca uma das docentes-estúdio, responsável por ministrar uma aula de matemática: “ *Postem nas redes sociais, você, aluno do 5º ano, fazendo a lição da Prô Aline e usando o que? O seu pijama! É isso aí! [...] a hashtag que você vai usar é a hashtag ‘pijama matemático’, e vai marcar a Professora Aline Gaqui¹³*”.

Esta argumentação nos leva a considerar que o docente-estúdio é orientado, pelo formato da plataforma do CMSP, a performar este papel – o que, conseqüentemente, traz implicações para a forma com que a mediação didática dos conteúdos é levada à cabo. Sem desconsiderar as especificidades de cada uma das áreas e dos componentes curriculares que compõem a matriz do Ensino Fundamental I operacionalizada no Estado de São Paulo, observa-se que há certo padrão na condução dos conteúdos, que dificilmente deixa de ser

¹³ Disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10-5o-ano-EF-Matematica-Festa-do-pijama) acesso em 15/01/2024.

obedecido. Este padrão é demarcado, em certa medida, pelo *controle* – ou, em outros termos, por um tipo de *diretividade compulsória* exercida pelo docente-estúdio, como uma demanda da estética televisiva construída pela plataforma, que impõe a artificialidade e a linguagem do entretenimento como elementos que implicam um tratamento específico do conteúdo abordado.

O controle exercido pelo docente-estúdio nas vídeoaulas é decorrente da organização do próprio *design* da cena pedagógica. A roteirização, enquanto dimensão constituinte da performance, torna-se o padrão orientador da mediação dos conteúdos. Este padrão se manifesta na apropriação da suposta interação com os interlocutores para que os conteúdos sejam apresentados de forma monopolizada. Observemos o seguinte exemplo, extraído de uma vídeoaula de Matemática para o 5º ano, que aborda a temática “frações”:

[...] o que é que tem numa festa de pijama? O que tem de legal numa festa do pijama? Fala aí! Fala para mim o que tem de legal numa festa do pijama. Música? Comida? Tem pipoca? Tô olhando o chat, hein, pessoal? Vocês estão falando... Tem filme? Olha, a grande maioria só falando de comida, hein? Comida? [...] Mas vamos ao que interessa. Eu vou falar de música. Resolvi que vou falar de música agora. É disso que eu vou falar. Não vou falar de comida. Deixo pra falar de comida um outro dia. Hoje eu vou falar de música. Só que é vocês que vão escolher. Então, vamos comigo. Qual é o gênero musical que vocês curtem? Agora é a hora da votação. Então vamos lá. Diz aí qual é o gênero musical que a gente gosta de ouvir. O quê? Uma votação pra tocar na nossa festa do pijama, qual é o gênero musical? Ah, tem gente falando pop. Tem gente falando sertanejo, hip hop. Olha, BTS! Olha, música clássica! Adorei! Música clássica? Forró? E eu peguei o quê, né? A maioria. E chegamos nessas duas opções. Funk e K-pop. É disso que a gente vai falar. Agora é a hora da votação.¹⁴ [...] (grifo nosso).

Embora a vídeoaula em questão aborde o conteúdo das frações, este tema é tratado a partir do mote “festa do pijama”: esta é tomada como ponto de partida – ou, em outros termos, como um recurso didático supostamente divertido e adequado à lógica do entretenimento, e que por isso mesmo chama a atenção dos espectadores – para que a docente-estúdio se aprofunde na apresentação deste conteúdo. Logo de início, tem-se uma tentativa de interação com seus interlocutores, a partir da pergunta “*o que é que tem numa festa do pijama?*”. No chat, esta questão é respondida de forma diversa, sendo que, em sua maioria, o público responde “*comida*”. Ao contrário de tomar essa resposta como objeto de

¹⁴ Disponível em: [01/10 - 5º ano EF - Matemática - Festa do pijama \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=01/10-5o-ano-EF-Matematica-Festa-do-pijama) acesso em 15/01/2024.

discussão, a docente-estúdio a deixa de lado em favor de uma decisão própria de caráter arbitrário, que revela o controle por ela exercido: “*Resolvi que vou falar de música, agora. É disso que vou falar*”.

Na sequência, é proposto que o público faça uma votação acerca de seu gênero musical preferido. Diversos gêneros são mencionados – do pop à música clássica – e, novamente, a docente-estúdio faz uma seleção que, ao que tudo indica, é pré-estabelecida: uma suposta “maioria” (embora não tenham sido mencionados nas mensagens lidas pela docente-estúdio) opta pelos gêneros Funk e K-pop.

Este trecho nos direciona a algumas discussões. A primeira delas, seguindo a linha de nossa argumentação, diz respeito à forma exemplar com que o *design* da plataforma do CMSP, de maneira geral, e a docente-estúdio enquanto figura que dá voz a este modelo de ensino nas vídeoaulas, atuam de modo a dirigir de maneira imperativa o processo pedagógico. No entanto, não se trata da diretividade pedagógica em sentido estrito, tal como caracterizada por autores como Becker (1994) e Saviani (2009), que destacam a clara distinção dos papéis sociais do professor e do aluno e a centralidade da figura do mestre como “artífice” central na mediação dos conteúdos. Neste caso, dissimula-se a escuta, uma vez que esta implicaria uma desmobilização do *design* da vídeoaula. Apesar da suposta interação com o público no chat, as respostas são desconsideradas em favor de uma abordagem didática já pré-formatada, moldada dentro dos limites da cena pedagógica televisionada. Há uma simulação das respostas dadas aos estudantes. Nesta simulação, encontra-se certo caráter de encenação da mediação didática.

No entanto, a docente-estúdio precisa que os espectadores acreditem que são ouvidos. Dito de outra forma, a mediação dos conteúdos, dentro da cena pedagógica televisionada, envolve a ação de ludibriar os interlocutores. Não se pode desconsiderar que este é um artifício amplamente utilizado na ação comunicativa de apresentadores televisivos: aí reside o engodo do pseudorealismo, como já discutido por Adorno (1991). Neste caso, a dissimulação reside no esforço de simular de maneira realista, artificial e harmônica as relações pedagógicas, em uma tentativa de reforçar a credibilidade da docente-estúdio para esta continue exercendo o controle sobre a apresentação dos conteúdos.

Ainda neste trecho, percebe-se que a performance da docente-estúdio como *entertainer* leva a certo tipo de tratamento dos conteúdos que, no limite, engendra uma obstrução da mediação do conteúdo em favor da manipulação de elementos que não são

significativos à formação. Neste caso, o próprio mote da “festa no pijama” torna-se exemplar: tem-se uma tentativa de didatizar o conteúdo a partir da lógica da diversão operacionalizada pela docente-estúdio, que, vestida com seu pijama, atua enfaticamente em favor da criação de uma cena espetacularizada. Cabe destacar que o desenvolvimento do artifício da *festa do pijama*, que pouco se relaciona com a matemática, tem início já na abertura da vídeoaula, e o tema “frações” começará a ser abordado por volta dos dez minutos. Considerando que a aula em questão tem a duração de vinte e cinco minutos e vinte segundos, tem-se um tempo reduzido de apresentação e discussão do conteúdo *per si*.

Sem ir a fundo na discussão sobre a temporalidade da formação dentro deste modelo de ERE, percebe-se que há mais tempo dedicado ao entretenimento do que à mediação dos conteúdos propriamente dita. O entretenimento é parte do roteiro, o que não revela nada menos do que uma tentativa de “dar a tudo um tempero mais saboroso” (Gruschka, 2008). A didática escolar moderna constitui-se como reflexo dos processos de subsunção da educação à economia e aos parâmetros da indústria cultural, o que, conseqüentemente, gera uma obstrução da mediação do conteúdo em favor da manipulação de elementos que não são significativos à formação (Gruschka, 2008). Neste sentido, a suposta diversão propiciada pela performance da docente-estúdio subsumi o conteúdo abordado.

Este mesmo movimento foi identificado na performance de diversos outros docentes-estúdio, como no exemplo de uma vídeoaula de Ciências para o 1º ano¹⁵, na qual a performance centra-se na mediação de um jogo de boliche, e em uma vídeoaula de Geografia direcionada ao 4º ano¹⁶, na qual o tema da divisão político-administrativa do Brasil torna-se mote para uma competição entre os próprios docentes-estúdio. Ao que parece, há embutida na generalização deste tipo de performance, uma *imagem caricata e deformada da docência* veiculada pela plataforma do CMSP.

Considerações finais: a imagem da docência no CMSP

A reconstrução empírica da performance dos docentes-estúdio do Centro de Mídias da Educação de São Paulo parece revelar-nos uma imagem de contornos bastante definidos. Esta

¹⁵ Disponível em: [11/02/21 - 1º ano EF - Ciências - Boliche da prevenção \(youtube.com\)](#), acesso em 28/02/2024.

¹⁶ Disponível em: [29/10/21 - 4º ano EF - Geografia - Divisão político-administrativa do brasil: Parte II \(youtube.com\)](#), acesso em 28/02/2024.

imagem, que surge em decorrência da urgência da criação de modelos de ensino remoto emergencial em virtude da pandemia da COVID-19, é bastante significativa por representar os interesses e os valores que tomam corpo nos métodos formativos propagados em larga escala durante o período pandêmico. A prerrogativa de que o docente-estúdio é levado à performar o papel de um *entertainer* que “se dirige a todos e a ninguém em particular” (Dufour, 2005, p. 124), em consonância com a construção da cena pedagógica dentro dos moldes de uma encenação televisiva, nos parece elucidativa de uma imagem da docência que carrega consigo valores e interesses fortemente vinculados à um ideal de formação massificada, tal qual aquela que é promovida pela via do entretenimento e da diversão.

Adorno e Horkheimer (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 através da negação do pensamento. Ao ocupar os sentidos dos sujeitos em tempo integral, o entretenimento proporciona um ilusório encontro com a felicidade. Ao identificar-se com os estereótipos e com os clichês operacionalizados e veiculados por meios de comunicação em massa tais como a televisão, o público espectador torna-se extensivamente cerceado em favor da amplificação dos níveis de audiência – uma vez que esta constitui o critério econômico de avaliação qualitativa do produto assistido (Adorno, 1991).

Embora a assertiva de Horkheimer e Adorno (1985) date do início do século XX, quando a acepção de entretenimento associava-se 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 à padrões de imagem e comportamento tomados como referência de identidade. A respeito da estereotipia, é válido destacar o seguinte excerto, advindo de um diálogo entre Adorno e Becker (1995):

Penso que no fundo existe o perigo de os jovens procurarem imaginar o amor, por exemplo, tal como ele é apresentado na TV, isto é, assumam para relações humanas muito diretas representações estereotipadas antes que eles mesmos as tenham vivido. E que em seu próprio desenvolvimento procedam fixados em representações estereotipadas. Apresentação prévia de substitutivos (p. 87).

Se a representação estereotipada do amor, tal como é apresentado na TV, cria a imagem de um substitutivo das relações autênticas, ousamos cogitar que a imagem estereotipada da docência veiculada pelo CMSP, vinculada ao entretenimento, impele os indivíduos da relação pedagógica – professor e aluno – a admitirem a possibilidade de que seus papéis sociais na cena pedagógica sejam convertidos em papéis que, porventura, podem ser substituídos pela figura do *entertainer* e do espectador/consumidor televisivo do entretenimento.

A imagem da docência, em acordo com estes moldes, estaria vinculada à uma representação que, ao gerar uma identificação do público com o que é veiculado nas vídeoaulas, visa promover a naturalização de um tipo de performance despojada, afinada ao que é divertido, e que, no limite, coloca o CMSP em uma posição de visibilidade frente à outras plataformas e outros modelos de ensino. Trata-se de uma imagem que possui como plano de fundo a racionalização da educação, transformando-a em objeto de vantagem competitiva que dá visibilidade ao Estado em um mercado educacional que entrou em expansão durante a pandemia.

Ao docente-estúdio, portanto, resta a adaptação aos fins que lhe são atribuídos neste cenário. Seu compromisso, neste sentido, está vinculado ao entretenimento em primeiro plano. Sua performance nos deixa entrever que as competências docentes valorizadas dentro da plataforma, são aquelas que dão centralidade aos meios concatenados aos parâmetros da indústria cultural, e não aos fins da experiência formativa propriamente dita, orientada à emancipação – uma vez que elementos extrínsecos à dimensão da mediação didática dos conteúdos são priorizados na construção das cenas em questão.

Referências

ADORNO, T.W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

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

ADORNO, T.W. Tabus acerca do Magistério. In: ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 169 - 185.

ADORNO, T.W. Televisão e Formação. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. (Tradução de Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97-118.

BECKER, F. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1, e-874, 2024.

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

DUFOUR, D.R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

GRILLO, J.M. *As lições do cinema: manual de filmologia*. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

Mathias, Guilherme A. *Pandemia E O Ensino De História: A visão dos professores do estado de São Paulo sobre o uso do Centro de Mídias nos anos de 2020 e 2021 / Guilherme Augusto Mathias*. – 2023. – 53f (Trabalho de Conclusão de Curso).

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Plano estratégico 2019-2022: educação para o século XXI*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf Acesso em: 20/06/2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Documento orientador das atividades escolares não presenciais (2020)*

SEDUC/Undime SP. *Currículo Paulista*, São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

TÜRCKE, C. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

VILELA, R.A.T. *A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas na pesquisa qualitativa*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 15., 2011, Curitiba. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. p. 01-19.

VILELA, R.A.T. *A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann*. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (org.). *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 157-180.

Recebido: maio/2024.

Publicado: julho/2024.