

Artigos

*Mestre em Educação pela Univali, participante do grupo Mídia e Conhecimento, com trabalhos publicados na Contrapontos e na página do grupo. Atualmente, exerce a função de Editora de Cultura do caderno Êba! do Diário do Litoral, o jornal de maior circulação em Itajaí e região. Jornalista desde 1992, com passagens pelo jornal O Estado, Diário Catarinense, A Notícia, TV SCC, TV Barriga Verde, pesquisadora da produtora TV1 e Fundação Cultural Videobrasil, estas duas últimas em São Paulo na década de 90.

Correspondência:
Address:
Rua Hélio Douat de Menezes, 354
Bairro São João – Itajaí
(SC) - CEP: 88305-130
E-mail:
cidarosa@hotmail.com

A CULTURA DA MÍDIA ATUANDO NA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE NA AULA DE HISTÓRIA

THE MEDIA CULTURE INFLUENCING TEACHER'S SUBJECTIVITY IN THE HISTORY CLASS

Renata Aparecida Rosa*

Resumo

Esta pesquisa se propôs a investigar como a cultura da mídia atua na subjetivação de uma docente de História do ensino fundamental de sétima série. A observação em sala de aula foi realizada durante a exibição do longa-metragem **Coração de Cavaleiro** no tema trabalhado sobre a cultura da Idade Média. A estratégia utilizada foi acompanhar o desenvolvimento de uma etapa do plano de ensino da professora, em que tanto o uso de vídeo quanto a discussão do tema cultural estivessem contemplados, de forma que fosse possível analisar desde a utilização do artefato até sua mediação e repercussão nos trabalhos acadêmicos dos alunos. Além de assistir a três de suas aulas, também entrevistei a professora em dois momentos distintos.

Abstract

This study proposes to investigate how the media culture influences the subjectivity of a seventh grade History teacher in elementary education. The classroom observation was carried out during an exhibition of the feature length movie "A Knight's Tale" on the theme focused on, the culture of the Middle Ages. The strategy used was to monitor the development of one stage of the teacher's teaching plan, in which both the use of video and the discussion of the cultural theme were considered, in such a way that it was possible to analyze everything, from the use of the artifact through to its mediation and repercussions on the students' academic work. Besides observing three classes, I also interviewed the teacher twice.

Artigo recebido em:
25/01/2006
Artigo aprovado em:
07/06/2006

Palavras-chave

Cinema; Subjetivação docente; Ensino de História.

Keywords

Cinema; Teacher subjectivation; Teaching History.

O filme *Coração de Cavaleiro* e a teoria de história da professora

Quando entrevistada, a professora de história relatou como a formação de historiadora faz a diferença na tarefa de lecionar. Segundo ela, a escola reproduz uma história oficial pouco fiel aos fatos, já que se apóia na reprodução de relatos baseados em mitos e heróis. A docente, ao contrário, conta os fatos históricos sob a ótica da participação popular, de acordo com a História Social, da qual se diz adepta. A historiadora revela que o Estado tinha interesses em exaltar o heroísmo de algumas figuras como forma de unificar e consolidar o discurso. Com isso, a participação popular ficava minimizada.

A professora argumenta que a ênfase da história oficial recai sobre heróis como Tiradentes, cuja participação em determinado processo histórico é maximizada, obscurecendo as ações de outros ativistas da época. O resultado dessa ‘deformação’ da narração história é a mitificação em volta de um personagem que não era o protagonista do referido romance, mas acabou ganhando o papel principal devido aos interesses do Estado. A morte violenta e ‘cênica’ de Tiradentes (corpo decapitado) foi fundamental para que seu nome virasse lenda, conferindo status simbólico ao evento que ficou conhecido como “Independência do Brasil”.

Vejamos a argumentação da professora na transcrição a seguir:

A historiografia oficial é aquela história, nós costumamos a dizer, é a história que escreveram, que os heróis escreveram, que mostra o lado do herói, que não mostra nenhuma participação da sociedade, do povo. E tanto que na história social, você discute uma revolta, você discute um problema... econômico, mostrando os desejos, os sonhos, a participação, né? A contribuição de toda uma história... de toda uma sociedade, né? É o mesmo que você tratar a questão Tiradentes. Quando você trabalha o Tiradentes na história oficial vai mostrá-lo como um mito, o único mito, o mártir da nossa independência, mas sabemos, dentro da historiografia ofi... social, que foi apenas um movimento isolado, né? Existiam vários movimentos políticos nessa época, de emancipação política em todo o Brasil, que são os chamados movimentos ativistas, e que, na verdade, você tem que mostrar isso pro aluno, não pra ele, de repente, passar a não respeitar Tiradentes. Ele foi importante, ele teve a sua função social, importante num período, numa época, mas existiram **n** pessoas que lutaram e morreram pra que houvesse a independência do Brasil.

De fato, a História Social foi um dos primeiros movimentos de resgate de grupos sociais subordinados, embrião dos Estudos Culturais, em meados do século passado. Estes estudos eram fortemente influenciados pela teoria marxista e tentavam analisar as relações de poder dentro de uma sociedade marcada pelo binarismo. Em plena guerra fria, o mundo estava dividido entre opressores e oprimidos, e a única dimensão de conflito considerada era a econômica. Ao optar pela História Social, a docente assumiu uma posição dentro do conflito: a de ficar sempre ao lado dos oprimidos. E como veremos no decorrer da pesquisa, esta posição se transformou numa espécie de missão.

Logo na primeira aula observada, um fato chamou a atenção da pesquisadora. A fim de ilustrar o contexto social da Idade Média para a turma da sétima série, a professora utilizou, como era de hábito, um longa-metragem. Segundo ela, os alunos prestam mais atenção quando o vídeo tem um enredo fictício. No decorrer da exibição do longa, porém, ficou evidente a contradição: a figura do herói, tão condenada pela História Social, era o personagem central do filme ***Coração de Cavaleiro***. Um daqueles heróis improváveis que só Hollywood consegue produzir, cuja sina é sofrer uma série de injustiças até sua redenção final. Tal qual os mártires da história oficial.

Aparentemente, tamanha contradição colocaria em xeque seu discurso, afinal, o ideário político e as preferências midiáticas da professora-historiadora entraram em conflito tão logo apertou-se o **play** da mitologia romântica dos heróis de Hollywood. A professora não percebeu que os ditames da História Social, tal como ela colocou na entrevista, e o vídeo a que recorreu para

mediar os conteúdos de sua ementa, não ‘casam’. O primeiro motivo, e mais óbvio, é porque é uma história de herói. Em segundo lugar, porque, em outro momento, ela afirmou não ser simpática aos imperialistas norte-americanos, porém não sentiu qualquer constrangimento em utilizar produções cinematográficas *yankees* como fonte histórica.

Estas impressões do momento de exibição do filme se dissiparam como fumaça no decorrer da coleta de dados. Tanto na segunda entrevista individual quanto na observação de seu caderno de atividades ficou claro que não houve contradição. Pelo menos, não de ordem partidária. Em nenhum dos dados levantados a professora mudou de posição: ela continuou fiel ao lado dos pobres, sejam eles reais ou fictícios, do terceiro ou primeiro mundo. A contradição revelada em seu discurso é de outra ordem.

O que ela não percebeu é que nenhuma saga, seja ela oficial, social ou inventada, prescinde da figura do herói. São os mitos que dão peso à narração e abrem espaço para a notoriedade. E a História Social também tem os seus ídolos, como ela deixa claro em certo momento da segunda entrevista individual, realizada após a observação em sala de aula:

O Che? Um mito! Sabe, é o meu guru! (ri) Quando eu penso, assim, em rezar, eu sempre penso nele. Quando eu me ligo, assim, nas minhas...minhas preces, penso em pessoas que fizeram coisas boas...quando eu vejo uma injustiça social, e eu fico indignada, logo penso no cara. Aí eu digo: “Pô Che! Dá um jeito, cara!” (gargalha) Eu sou apaixonada por ele!

Para um fã, um ídolo não tem defeitos. Ou se os tem, são irrelevantes diante do conjunto de qualidades infinitamente superior. Para a historiadora, Che Guevara é mais que um ídolo, como ela mesma afirma: um mito, um guru ou um santo, já que remete suas preces a ele quando presencia uma injustiça social. A trajetória do guerrilheiro argentino, que abandonou a classe burguesa de seus país para colaborar na revolução comunista de vários países da América Latina, até hoje encanta os seguidores comunistas. A conquista de Cuba foi uma prova de que o sonho socialista é possível. Sua morte precoce, porém, e as fotos de seu corpo abatido em combate, colaboraram bastante para que Che se tornasse o que é hoje: um mito, um guru, um mártir e mais: um fenômeno da indústria cultural.

Sua foto enfeita hoje camisetas, pôsteres, cadernos, bandeiras e vários badulaques encontrados em bancas de feiras hippies espalhadas pelo globo. O primeiro a profetizar que a imagem do guerrilheiro renderia

lucros para o mercado de ídolos pop foi Andy Warhol, em meados dos anos 60. Assim como outras celebridades, sérias ou fúteis, Che Guevara foi um dos modelos das litogravuras de Andy que chocaram os críticos de arte da época. Luta política tinha virado deboche na primeira grande mostra de arte pós-moderna.

A militância romântica da professora

Mas o deboche não desarticulou os românticos revolucionários da esquerda. O sonho socialista continua vivo em pessoas como a professora de história, atriz social desta pesquisa, que revela a faceta militante durante a mediação de um vídeo em sala de aula. Notem a benevolência com que constrói a figura do herói proletário para os estudantes que perderam uma parte do filme:

Pois é, o William, esse William, nosso herói do filme, ele era um garoto, pobre, e sempre via os campeonatos, torneios com o pai, né? O pai...a mãe não aparece no filme, a história da mãe. Provavelmente, já era órfão, né? E o que que o pai faz? O pai, um pobre trabalhador, quando ele estava velhinho, ali, no final da história, ele era um consertador de redes. Então, ele era um cara pobre, só que o pai dele não era um servo, ele era, talvez, um artesão, um camponês, alguém livre já. E o William foi entregue. E o pai, por amor demais a seu filho, queria mudar o destino do seu filho. Ele entregou o filho dele pro seu Hector, um cavaleiro, pra que este cavaleiro o conduza, né? A disciplina de um escudeiro, porque era melhor ter um filho escudeiro do que um filho servo, né?

Percebe-se no relato acima que a professora escolhe bem as palavras para despertar bons sentimentos nos alunos com relação ao protagonista. O personagem quando criança era pobre, órfão de mãe, foi dado pelo pai a um estranho para aprender uma profissão. Mas o pai não fez aquilo por mal; ele era também uma vítima da sociedade da época: pobre, trabalhador, artesão. Ele deu o filho “por amor”, para lhe dar um futuro melhor. Os trabalhadores são ilustrados no filme como “os mocinhos”, heróis que sempre se saem bem no final, bem diferente do que acontece com a classe operária na vida ‘real’.

A subjetivação da professora de história, constituída em grande parte por suas convicções políticas em favor dos desfavorecidos, não percebe os meandros da mídia que desmoralizou o seu discurso diante da racional jornalista-pesquisadora. Esta última se ateu aos aspectos técnicos (produção hollywoodiana), de roteiro (combinação de herói e final feliz), identitários (americanos) e ideológicos (capitalistas-imperialistas), que contrastavam com o discurso marxista da historiadora. Já a professora se ateu somente à história que estava sendo contada: a saga de um representante do proletariado, humilhado por sua condição social subalterna, aspirante à ascensão através do trabalho e do amor por uma representante da elite. Para a historiadora social, nada mais coerente.

O padrão de forma e conteúdo veiculado pela mídia massiva não é percebido pela audiência como um dos modelos possíveis de construção estética. Ele é majoritário em um nível quase absoluto. A grande maioria dos espectadores não percebe a intencionalidade da estrutura de um roteiro, a repetição exaustiva de um formato de edição ou temática ou ainda a maneira maniqueísta como são representados protagonistas e antagonistas. O que vale é a “história”. Esta noção limitadora da mídia foi constatada, inclusive, em várias das respostas ao questionário de mídia distribuído à professores em escolas da região onde foi realizada a pesquisa.

As respostas à pergunta sobre a preferência por determinados gêneros de filmes entre as professoras da mesma escola foram:

Tem que ter uma história, um desenvolvimento social, um enredo (épico).

Os filmes que têm ação e uma estória é muito mais emocionante e relaxa, pois, depois de um dia cheio, nada melhor do que um bom filme (romance).

A exigência de uma estória para gostar de determinado gênero nos faz pensar que, para o grande público, muitos filmes parecem vazios, sem enredo. Ou pelo menos, não possuem a estrutura linear do padrão estabelecido pelos filmes hollywoodianos. Outra faceta indefectível deste tipo de cinema é o final feliz, já que não existe a pretensão de representar uma realidade pautada mais por percalços do que por conquistas. A função é distrair, entreter, não “conscientizar”. Mas este filme leve, ao mesmo tempo que dissolve as tensões do cotidiano, interpela o espectador, ensinando-lhe padrões de conduta e expectativas de vida, quase sempre improváveis. O que pode se constituir em fonte real de frustração na vida cotidiana.

A historiadora não está sozinha quando opta por um filme de ação norte-americano com *happy end*, dentre os gêneros de cinema disponíveis no mercado local. Ela representa uma significativa parcela da população de docentes na região em que leciona.

É importante não perder de vista o objetivo inicial de utilização do vídeo nesta aula específica: ilustrar a situação social da Idade Média e estabelecer um vínculo com o tema transversal da pluralidade cultural.

Acompanhe o diálogo entre professora e aluna:

P: O que nós podemos, desse nosso conhecimento, tirarmos de aprendizado de dentro do filme? Um de cada vez. Fernanda?

A: Eu vi ali que um ajudava o outro. Os outros ficavam ajudando ele, assim...

P: A verdadeira amizade, companherismo.

A: Não tinha falsidade entre eles.

P: Não, entre eles, não.

A: Teve aquele que apostou tudo, né, professora?

C: Ah, mas daí foi uma fraqueza. No caso, foi uma fraqueza. Então, eles eram amigos, companheiros...

Nota-se como a subjetividade da professora se revela quando ela destaca sentimentos cristãos como atributos dos mocinhos do filme, a despeito do mote da aula ser outro. Fiel na defesa da classe social carente de recursos materiais, a professora confere apenas atributos desejáveis ao protagonista e seus amigos proletários. Nem quando um deles demonstra falta de caráter, sua falha é levada em consideração. Seria apenas um deslize, uma fraqueza humana. A mesma forma de minimizar possíveis desvios de caráter é percebido em outro momento do debate quando um aluno chama a atenção da professora sobre a identidade forjada pelo mocinho William para poder participar dos torneios. Ela fingiu que nem ouviu.

Esta posição militante dentro da luta de classes com vistas à transformação social identifica-se com a pedagogia crítica da educação, que tem na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, um de seus símbolos. Segundo Garcia (2002, p. 15), pesquisadora do discurso da pedagogia crítica, a teoria traduzida na prática escolar exerce uma espécie de pastorado das consciências. Noções do que seria desejável em termos de conduta são passados para os

estudantes com fins disciplinares. A autora inspirou-se nas investigações de Foucault sobre o controle social através do ‘governo de si’. Este governo é exercido pelo próprio sujeito através da auto-reflexão de seus valores e atitudes, com a finalidade de transformá-lo em alguém ‘melhor’.

A utilização de filmes norte-americanos que passem uma “mensagem” ética nas aulas de história é uma das técnicas utilizadas pela professora para constituir sujeitos pedagógicos humanistas. Na entrevista individual realizada antes da observação em sala de aula, a docente já antecipava as razões para utilizar este filme em particular: o lado social embutido nas entrelinhas. Segundo ela, por trás da ação de ***Coração de Cavaleiro*** há uma preocupação em fazer justiça social.

Acompanhemos seu raciocínio:

O rapaz que é o escudeiro do ***sir*** Williams, que é o mocinho da história ***Coração de Cavaleiro***, ele coloca assim ó, eu acho tão bonito: “Pessoas que estão sentados bem acomodados, pessoas que estão sentadas em suas almofadas, e pessoas que não estão sentadas em suas almofadas”, aí os pobres todos fazem aquela festa. Por quê? O povo pobre e humilde foi lembrado, sabe? É como se eles dissessem assim: “Vocês também são pessoas, são gente” e a gente tá aqui pra essa corrida de justas, é uma homenagem para os ricos, as almofadas, e a nobreza, né? No caso, e os pobres que estão em pé, né? Num local apropriado para separar ricos e pobres. E aquilo ali é a entrelinha do filme.

Para a professora de história, ler as entrelinhas deste filme é destacar a luta de classes em certas passagens do enredo. Os enunciados a que ela se refere são proferidos por um dos ‘companheiros’ do mocinho em um dos momentos onde ficam claras as distinções sociais entre servos e nobres na Idade Média. Só que estes enunciados não estão nas entrelinhas, e sim ‘nas linhas’ do roteiro. Não agem sobre a subjetivação do espectador de maneira velada, e sim explicitamente. Ler as entrelinhas foi justamente o que a historiadora não fez. Ela não percebeu que sua subjetividade está emaranhada nas artimanhas do cinema através de seus recursos técnicos, como figurino, cenário, trilha sonora etc.

Fischer (2001, p. 102) remete ao trabalho de Beatriz Sarlo sobre ‘televibilidade’ para denominar o conjunto de técnicas de composição dos artefatos culturais que atuam na produção de subjetividades. Apesar dos estudos centrarem-se na televisão, não há contradição em utilizarmos seus argumentos com relação ao cinema. Pois ambos meios são dispositivos pedagógicos tremendamente atuantes na constituição do sujeito

contemporâneo. A ‘televisibilidade’ seria um estilo de produção que faz o espectador se reconhecer naquilo que está sendo mostrado.

Afinal, que objetivos teria uma mega produtora como a americana Columbia Pictures ao tocar na ferida social da Idade Média? Provocar o debate sobre as injustiças sociais? Diluir a questão posicionando a história num lugar remoto? Mostrar que toda grande empresa tem uma agenda social a cumprir? Apenas divertir em cima de uma questão séria? Ou reforçar o mito do herói americano? Do **winner** (vencedor)?

Percebamos como o sonho americano se transforma no sonho do proletariado na percepção da professora:

Então, quando ele (o pai do herói) diz assim, ó: “Você vai seguir os seus próprios pés, mudar suas estrelas”, quando ele cita aquela...faz aquela citação maravilhosa no filme, ele está dizendo pro filho assim: “Meu filho, todo mundo pode ser alguém na vida. Você é pobre, mas pode mudar o seu destino”, né? “Você vai caminhar com as suas próprias pernas” quer dizer assim ó: você vai seguir...o seu destino. Você vai à luta, você vai lutar, você pode, corajoso, perseverante, você vai alcançar os seus sonhos, seus objetivos.

A luta pela ascensão social do protagonista casa muito bem com o sonho americano de sucesso (american dream), de chegar lá através do talento e muita batalha. Não é por acaso que as aventuras de William são embaladas pela canção “We are the champions” (Nós somos os campeões) da banda Queen. Justamente num país que popularizou a palavra **looser** (perdedor) como um palavrão dos mais pejorativos.

A falta de conhecimento da linguagem da mídia pela audiência facilita o trabalho da constituição e manipulação das subjetividades. O espectador médio, atento apenas às aventuras vividas pelos atores, não percebe que tudo o que compõe uma obra é carregado de intencionalidade. Ele se torna, assim, uma presa fácil para a pedagogia exercida pela mídia. É preciso que haja um distanciamento para que o sujeito perceba o quanto sua subjetividade foi, em grande parte, constituída pelo discurso dos produtos de mídia. Discurso que normaliza questões estéticas, impõe padrões de conduta e constrói representações culturais sobre os diversos perfis do gênero humano: a sofrida professora, o herói do povo, a mulher executiva emancipada, as musas do verão etc.

Fischer (2000) faz uma investigação precisa sobre como a mídia, em especial a televisão atua decisivamente na produção de identidades e

subjetividades, afirmando que os produtos midiáticos se constituem em dispositivos pedagógicos.

A professora de história também utiliza a pedagogia da mídia. Por esta razão, ela acredita ser muito mais eficiente a exibição de um filme de ficção de longa-metragem para os alunos do que um documentário, por exemplo. Antes da exibição de ***Coração de Cavaleiro***, a historiadora tentou exibir o mesmo documentário passado na aula de língua portuguesa (***O Povo Brasileiro***), sem sucesso. A professora, ao notar a dispersão da turma da quinta série, suspendeu a exibição e levou os estudantes para a sala de aula. Segundo ela, aquela aula não iria “render”, pois os alunos precisavam de algo que prendesse a sua atenção. E o documentário não estava conseguindo cumprir esta missão.

Acompanhemos a opinião da historiadora sobre o uso de documentários na aula:

Os documentários que nós temos, eles são muito pobres, eles não... não despertam a atenção do aluno. Não adianta você trabalhar com um documentário sobre a segunda guerra mundial, você vê aquelas imagens preto-e-branco da segunda guerra, se o aluno fica ali parado, vendo alguém relatar o vídeo, né?

O documentário é um gênero jornalístico que utiliza imagens, depoimentos, trilha sonora e, geralmente, é narrado por um locutor em *off*. As imagens são trabalhadas para aumentar o impacto, justamente com a função de tornar o artefato mais atrativo para o espectador. O ritmo do documentário é impresso pela edição, que tanto pode ter a velocidade dos videoclipes como a morosidade de uma palestra, dependendo do assunto tratado. E a trilha sonora é montada cuidadosamente para conferir a atmosfera adequada às imagens em movimento. Mas estes recursos não são suficientes, na opinião da professora, para “prender o aluno”. Para ela, falta dramaturgia, falta romance.

Você tem que romancear, porque até mesmo nas explicações, se você não jogar um pouco de romance nas tuas maneiras didáticas de explicar o conteúdo, o aluno não vai ter o interesse como você gostaria que tivesse. Então ele se encanta com a imagem, porque, querendo ou não, a tecnologia sabe iludir, sabe fazer sonhar, né? E o vídeo, ele complementa esse conhecimento, ele ajuda o professor, ele faz uma intermediação, né? Do fato e da realidade. Uma coisa é se estudar um fato, uma outra coisa é você visualizar esse ocorrido através de imagens, imagens bonitas,

romances. Tem que ter aspecto lúdico, belas imagens, um romance no meio, né? Até de repente se aparecer, um mocinho e a mocinha encantados, e juntos fazerem parte daquele contexto histórico, vai ser melhor ainda. Aluno adora romance.

E não só a temática, mas o formato destes artefatos também ultrapassou a esfera da indústria do entretenimento. O formato das novelas é utilizado também nos horários políticos, cuja estratégia é convencer o público a escolher determinado candidato mediante dramatizações de qualidade bem duvidosa. Até em artefatos educativos, a ‘novela’ se faz presente. Nos quadros do Telecurso 1º grau, um conteúdo disciplinar é apresentado inserido num contexto criado por atores, representando o cotidiano familiar ou ambiente de trabalho. Isso sem falar nas propagandas massivas de produtos para emagrecer. Aproveitando da ‘credibilidade’ do jornalismo, a publicidade utiliza a tática dos depoimentos de quem já experimentou o produto para comprovar suas benesses miraculosas.

Fischer (2001, p. 20) argumenta que há um embaralhamento nas fronteiras entre o real e o fictício com a utilização cada vez maior, por parte de outros produtos midiáticos, das estratégias de dramaturgia da telenovela para atrair a audiência. Ao mesmo tempo que as questões contemporâneas abastecem a agenda da mídia, a mesma empresta seus formatos já aprovados pela população para que outras instâncias conquistem amplo público.

Este caso mostra de maneira explícita onde a teoria do controle social de Foucault, associado às formas contemporâneas de confissão e exposição da intimidade, pode ser aplicada na sociedade contemporânea. Com a ajuda da linguagem televisiva e a preferência popular pelo formato das novelas e o apelo emocional, o controle de corpos e mentes pela mídia é amplificado. De uma maneira mais sutil, mas igualmente interpelativa, a professora de história também se empenha em produzir um determinado sujeito pedagógico quando utiliza o recurso do romance para atrair a atenção do aluno. Ela própria foi constituída em meio a esta linguagem. Quando a professora afirma que o aluno adora romance, é possível “ler nas entrelinhas” uma subjetividade carregada de romantismo. É possível perceber que sua escolha se dá não apenas para agradar à audiência, mas à ela própria, é o espelho um dos aspectos externos que foram interiorizados ao longo da vida assistindo ou lendo romances. Não é à toa que a professora

desaprova o comportamento de meninos na sala de vídeo que caçoam das cenas românticas. Quando eles rejeitam o lado “meloso” do filme, melindram a subjetividade da professora.

Além disso, o enredo enfatizando o lado bom e solidário dos pobres tocou em suas concepções políticas. ***Coração de Cavaleiro***, portanto, fala à professora de um modo particular. O artefato é constituído com base nas suas expectativas, da mesma forma que constitui sua subjetividade. Quando a professora de história escolhe um longa-metragem de aventura americano com uma pitada de romance para ilustrar um período histórico para os alunos, ela está dizendo muito acerca dela mesma. E no discurso, expresso na mediação que ela faz do conteúdo, podem ser identificadas representações culturais que constituem sua subjetividade.

A professora de história, adepta da História Social, ramo da História que dá ênfase à participação popular, também amenizou a tensão entre o local e o geral de maneira coerente com seu discurso. Aos moldes da teoria crítica, cuja análise central tem base econômica e a formação de classes sociais, a docente buscou aproximar a sociedade medieval da realidade regional através da relação entre os representantes das respectivas camadas sociais proletárias das duas épocas históricas.

A relação das duas realidades, no caso da disciplina de história, tem um agravante que é a questão temporal. Não só é preciso relacionar costumes, visões de mundo, como contextualizar no tempo e espaço. A Idade Média na Europa parece de uma distância incomensurável para os alunos, quase fictícia, mas como a abordagem enfatiza a questão econômica, tão relevante naquela época como hoje, a associação de idéias não parece perdida no tempo.

P: Não existe servo hoje?! Não, não estou falando em escravidão explícita, comparando, fazendo um paralelo, quem estaria...xi! Só um pouquinho. Escuta primeiro a pergunta (baixinho). Fazendo um paralelo dessas duas sociedades, quem é o povo hoje?

A: Nós.

P: Nós! Trabalhadores! Nossa sociedade. A...o número maior de operários, camponeses, trabalhadores...de vários...de várias formas de trabalho, vários profissionais, temos um padrão de vida inferir à classe média e classe média alta, então, os trabalhadores. A grande massa que compõe, praticamente, 70% da população brasileira. Operários, professores,

trabalhadores de um modo geral, que não recebe um salário condizente, que não recebe um salário que possa viajar, ter a liberdade, né, de escolha, viagens, passeio, lazer, alimentação, de estudo, de qualificação profissional.

As palavras da professora de história como ‘trabalhadores’, ‘camponeses’, ‘operários’, ‘povo’, ‘liberdade’ nos remetem a uma formação discursiva próxima à uma ***Pedagogia do Oprimido***, de Freire (1970). Quando a professora de história se identifica com a grande parcela da população mundial desfavorecida em termos econômicos, ela se coloca no lugar do oprimido de Freire. Garcia (2002), em sua análise contundente sobre o discurso das pedagogias críticas, relata que a problematização do conteúdo escolar com ênfase na luta de classes tem fins salvacionistas. Com o intuito de despertar a consciência de classe nos alunos, a professora de história procura promover a emancipação através do exercício da razão, libertando-os da ignorância. Como se o indivíduo só se tornasse sujeito após ser esclarecido por uma consciência mais elevada, que lhe mostre a condição subalterna que ocupa na sociedade. Ao tomar conhecimento do fato, a esperança da pedagogia crítica é que o sujeito se engaje em transformações sociais.

Mas a pedagogia pós-moderna não acredita que as transformações sociais possam se realizadas por este sujeito moderno. Hall (1997, p. 34) argumenta que não houve uma simples fragmentação do sujeito moderno, e sim um deslocamento provocado por seguidas rupturas no discurso da modernidade. A primeira delas se deve à uma nova interpretação das teorias marxistas em que ficou claro não ser mais possível identificar o homem como agente da história, e sim limitado pelas condições materiais e de cultura fornecidas por gerações anteriores. O segundo descentramento vem das descobertas de Freud sobre o poder do inconsciente, o qual não estaria disponível ao controle do sujeito. O terceiro descentramento destacado por Hall se refere ao trabalho lingüístico de Saussure, que afirmava que o sujeito não é o autor das afirmações que faz, pois a língua é um sistema social e não individual. Um sistema que pré-existe ao sujeito. Além de expressar sentimentos e idéias, o falar ativa significados que estão embutidos nos sistemas culturais. Desta forma, podemos argumentar que há polifonia no discurso da professora, ou seja, através de seus enunciados podem ser detectados outros falares, que remetem à linha pedagógica que representa, às teorias que dão respaldo às suas convicções políticas, à instituição escolar, aos aspectos afetivos e aos relacionamentos sociais e familiares.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Técnicas de si” na TV: a mídia se faz pedagógica. In: **Educação Unisinos**, vol.4, nº 7, 2000, p.111-139.

_____. **O Estatuto pedagógico da mídia**: questões de análise . (Internet)

_____. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.