

A PELÍCULA *UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA*: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

THE FILM *A VERY CRAZY TEACHER*: A HISTORICAL DIDACTICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS

Emanuele da Silva de Souza¹
emanuele_souza@yahoo.com.br

Maria Cristina Schefer²
mariacrisdomar@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma pesquisa intervencionista realizada a partir da análise filmográfica da película *Uma professora muito maluquinha*, produzida em 2010 a partir do livro com o mesmo título, escrito em 1995 pelo escritor Ziraldo. Graduandas de um curso de Pedagogia, em uma universidade do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, após assistirem ao filme, foram desafiadas a situar, histórica e pedagogicamente, as práticas de ensino narradas na trama. As contribuições de Fabris (2008), Saviani (2009), Cunha (2013), Libâneo (1994), Giusta (2013) e Camozatto (2015) foram fundamentais para estas reflexões e permitiram as seguintes conclusões: a) a professora “maluquinha” propunha práticas diferenciadas na escola, porém, a partir de tendências pedagógicas liberais; b) a pesquisa filmográfica, por permitir deslocamentos tempo-espaço, pode produzir reflexões importantes acerca da profissão do magistério.

Palavras-chave: Metodologia filmográfica. Formação docente. Tendências Pedagógicas.

Abstract: This paper presents an interventionist research carried out from the film analysis of the film *A very crazy teacher*, produced in 2010 based on the book with the same title written by Ziraldo in 1995. Undergraduates attending a Pedagogy course in a university in the North Coast of Rio Grande do Sul, after watching the film, were challenged to situate, both historically and pedagogically, the teaching practices narrated in the story. Contributions by Fabris (2008), Saviani (2009), Cunha (2013), Libâneo (1994), Giusta (2013), and Camozatto (2015) were fundamental for these reflections and led to the following conclusions: a) the “crazy” teacher proposed different school practices, but they were grounded on liberal pedagogical trends; b) the filmographic research, by enabling time-space displacements, may produce important reflections on the teaching profession.

Keywords: Filmographic methodology. Teacher education. Pedagogical trends.

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

² Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

1. Introdução

"Quando ela entrou pela primeira vez na nossa sala, e falou que ia ser nossa professora naquele ano, todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora para poder casar com ela." (Ziraldo, 1995)

Uma professora de escola privada católica que, em 1946, promoveu leituras de gibis, às escondidas, contrariando o programa escolar, e que organizou passeios sem autorização da direção e dos pais dos alunos faz jus ao adjetivo *maluquinha*, presente no título da película analisada: *Uma professora muito maluquinha* (2010).

Essas proezas da professora/protagonista podem ser entendidas na narrativa ora como subversão de uma jovem provinda de classe média alta às exigências burocráticas da profissão do magistério, ora como atitudes de uma simpatizante da escola renovada, do escolanovismo. Nesse movimento, as ideias de professor mediador (estimulador) e a centralidade no aluno (capaz de autoaprender) foram características determinantes.

Com provável formação em um curso Normal, com uma grade curricular instrumentalizadora e enciclopédica, pode-se dizer que a professora maluquinha (em seu tempo) inovou. Ela queria ser diferente – mesmo que o tipo de inovação de que lançava mão (estéril de realidade social) tenha se mostrado ineficaz nas décadas seguintes e demandado a escola emancipatória.

Atualmente, a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica deve dar-se em cursos de graduação em Pedagogia, permitida como formação mínima a obtida em nível de Ensino Médio: o curso Normal. Trata-se de uma resposta legal à necessidade de professores reflexivos, críticos, profissionais do magistério capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Mas será que a formação inicial é suficiente para a formação do pedagogo crítico? Aquele capaz de verificar erros e acertos em práticas educativas do passado e do presente? Foi pensando nisso que, utilizando como disparador reflexivo o filme *Uma professora muito maluquinha*, propôs-se, à graduandas de um Curso de Pedagogia, uma análise reflexiva acerca da docência da protagonista da trama e, ao mesmo tempo, do próprio entendimento do que é ser um professor (a) comprometido com o processo educativo em diferentes momentos históricos. Mais do que uma atividade de ensino, de uma breve pesquisa filmográfica, a ação resultou num método intervencionista, pois gerou longos debates, retornos a estudos realizados em semestres anteriores na graduação.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma revisão de literatura, que inclui estudos sobre a formação de professores (desafios contemporâneos), as tendências pedagógicas e o processo de ensino e de aprendizagem. Na sequência, apresenta-se a metodologia filmográfica de pesquisa (FABRIS, 2008). Descreve-se a película estudada, seguida da análise de sete cenas de atividades de ensino narradas no filme, nas quais as concepções de aprendizagem da professora maluquinha foram evidenciadas.

2. Breve revisão da formação docente no Brasil

No artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, escrito por Demerval Saviani para a *Revista Brasileira de Educação*, encontra-se uma reflexão sobre os períodos históricos que marcaram a formação de professores no Brasil, desde a Independência até o ano de 2006. No quadro abaixo, estão organizadas as demarcações do autor:

Quadro 1: Linha cronológica da formação de professores no Brasil.

Período	Eventos e características
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores, Lei das Escolas de Primeiras Letras, os professores se instruíam pelo método do ensino mútuo, às próprias expensas; prevalece o modelo das Escolas Normais.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais a partir da reforma paulista da Escola Normal e da criação do anexo a escola-modelo.
1932- 1939	Organização dos Institutos de Educação a partir de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Adaptado de Saviani (2009).

Conforme esse estudo, em 1946, período em que se passa a trama cinematográfica aqui considerada, o Ensino Normal foi reformulado, sendo dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial (quatro anos) possuía currículos centrados nas disciplinas de cultura geral, e o ciclo colegial (três anos) tinha como meta formar professores do ensino primário.

Com forte influência do movimento escolanovista, prevalecia a ideia da arte de ensinar e, portanto, a compreensão de que cada professor intuitivamente era capaz de conduzir o processo educativo. Nesse sentido, o modelo acadêmico predominou, privilegiando “conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A partir da leitura do texto, compreende-se que essa característica formativa para os anos iniciais, daquilo que hoje chamamos de Educação Básica, sem exigir uma reflexão sobre as práticas nem a produção de um arcabouço tecnológico coletivo para qualificá-las, perdurou até meados de 1990 no Brasil. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a formação docente, desde a Educação Infantil, passou a ser ofertada nos cursos de graduação em Pedagogia, ainda que admitida uma formação mínima “provisória” em curso Normal, em etapas específicas. Conforme o Art. 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Porém, infere-se que, com o passar dos anos, a ressalva formação mínima sofreu rasura, já que os cursos da modalidade Normal (que receberam um ultimato para cessar em 10 anos) não deixaram de existir, apenas foram reduzidos, fechando, principalmente, nas instituições privadas/confessionais. Essa situação expõe a realidade socioeconômica dos profissionais do magistério e o fato de que nem todos os profissionais do ensino teriam condições de chegar às universidades do país. Paralelamente a isso, as crianças que estavam chegando ao mundo, à escola, não poderiam esperar que a inclusão de todos no Ensino Superior ocorresse.

Em 2006, em um silencioso retrocesso nas expectativas de formação docente de 1996, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* esclarecem como alçada, Art. 2º, p. 1,

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

De outro modo, projetando avanços para a formação docente no país, o *Plano Nacional da Educação* (2014-2024) aponta, em sua Meta 15, especificidades, com diferentes ênfases. Em termos de Educação Básica, *garantir* é o termo utilizado quando discorre sobre a Formação Inicial de docentes de áreas ou disciplinas específicas,

Garantir, em regime de colaboração, entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano, de vigência desse PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II, e III do caput do Art. 61 do Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de

nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, p. 264).

Conforme esse texto, *caput* da Meta 15 do PNE: 2014- 2024, já com prazo de implementação vencido, 2015, o redator privilegiou a Formação Inicial em nível superior para atuação em áreas/ disciplinas (deixando a emissão de juízo de valor quanto às etapas de ensino nas entrelinhas: hierarquização).

Apenas na continuidade do texto da Meta 15 é que foi feita menção às etapas iniciais da Educação Básica. Para essas, a formação docente em nível superior aparece de forma “sugestiva”, a saber:

Quanto aos professores em atuação na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica. Este parecer define, no inciso VI de seu art. 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Além da licenciatura em Pedagogia, considerou-se também como formação compatível para atuação nessas etapas o bacharelado em Pedagogia, desde que acrescido de complementação pedagógica. (BRASIL, p. 265).

O caráter de aconselhamento desse parágrafo (da Meta 15) do *Plano Nacional de Educação* (2014-2024) foi legitimado com a nova redação dada ao Art. 62, da LDB 9.394/96, mediante a Lei Nº 13.415/2017, a qual manteve a formação em nível médio, em curso Normal, para atuação nas primeiras etapas da Educação Básica. Leia-se:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na **modalidade normal**. (BRASIL, 1996). (grifos nossos).

Desse modo, caberá aos profissionais das etapas iniciais da Educação Básica uma autoavaliação sobre a formação em nível de Ensino Médio e movimento pela busca de uma formação continuada. Já pela lei não há impedimentos para que exerçam a docência com a formação mínima.

Sobre as diferentes instâncias formativas para os profissionais do magistério – formação inicial/formação continuada –, o artigo *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*, de Maria Isabel da Cunha, publicado na *Revista Educação e Pesquisa* é esclarecedor. Para Cunha (2013, p. 612),

Por formação inicial, entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

As transformações sociais, econômicas e políticas que perpassam a sociedade influenciam, sem dúvida, os avanços e os retrocessos para a formação docente. A ideia de formação continuada tanto mantém os professores em processo contínuo de aprendizagem após a formação inicial em nível superior, quanto permite aos professores com formação mínima que se “atualizem”, sem que, com isso, tomem as rédeas do processo emancipatório. Conforme Cunha (Ibidem),

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

No que concerne à docente retratada na narrativa analisada neste estudo, vale dizer que ela teve formação inicial em curso Normal. Além disso, ela parte para a autoformação, em uma busca solitária por conhecimentos enciclopédicos, ou saberes tradicionais, a exemplo da autoaprendizagem que cabia aos alunos à época (1946) – tempo/espaço de liberalismo pedagógico: tradicional, escolanovista, tecnicista.

Essa compreensão de que profissionais do magistério são sujeitos a circunstâncias escolares e de que estas atendem às demandas das sociedades, que se reestruturam, é analisada no artigo *Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes*, de Viviane Castro Camozatto, publicado na *Revista Brasileira de Educação* em 2015. Nesse texto, a autora pondera sobre a difícil tarefa de conceituar a pedagogia nos dias atuais, tendo em vista a desestabilização das verdades, bem como a substituição das pedagogias sólidas, legisladoras, por pedagogias líquidas, intérpretes. Para Camozatto (2015, p. 514), “parece que a maneira canônica de compreender a pedagogia encontra-se estilhaçada diante dessas novas configurações da sociedade e dos imperativos do tempo presente que pautam os modos de vida das pessoas”.

Porém, infere-se desse estudo que, em uma “Sociedade de Consumo Líquido-Moderna” (BAUMAN, 2008), o(a) professor(a) se movimenta, se “qualifica” sob a ameaça de tornar-se obsoleto, portanto, regido por normas de outra natureza. Essas normas estão fragmentadas na falsa ideia do livre-arbítrio do(a) professor(a).

Diante dessa nova condição formativa, cabem novas pesquisas, já que, ao que parece, é a impressão de um inacabado negativo (não o freireano) que pode estar prejudicando o processo educativo atual. O apelo social para o consumo continuado de “certificados e diplomas” tende a desencadear um sentimento de incapacidade, de incompetência. Enfim, o cheio/vazio, materializado, muitas vezes, na fala de professores que se sentem permanentemente despreparados para os desafios no espaço escolar.

2.1 Das tendências pedagógicas que entram em cena

“Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo).” (Ziraldo, 1995)

Não é possível falar em prática docente sem falar de didática, visto ser o ramo da pedagogia que é capaz de

[...] converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos, em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 26).

Para o autor, não há neutralidade didática, mesmo que possa haver, por parte de professores, em vista de formações precárias, o desconhecimento do todo que envolve um processo educacional. O entendimento das manifestações das práticas escolares perpassa a ciência da relação entre os três níveis de objetivos gerais da educação, definidos, hierarquicamente, segundo Libâneo (1994, p. 123),

[...] a) pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com as ideias e valores dominantes na sociedade; b) pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação para o trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o conselho do corpo docente em relação à filosofia da educação à prática escolar; c) pelo professor, que concretiza no ensino da matéria sua própria visão de educação e de sociedade.

O modo como um professor, reiteradamente, propõe suas práticas pode evidenciar tanto a (in)compreensão da relação entre esses níveis de objetivos gerais para a educação, quanto o seu entendimento de sociedade e o grau de responsabilização que assume com a educação escolar. Desse modo, a didática em sala de aula é reveladora das tendências pedagógicas que estão operando em sala e dos *gaps*, pois “se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar”. (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

No que se refere às tendências pedagógicas no Brasil, até 1960, prevalecia o liberalismo pedagógico, comprometido com o desenvolvimento econômico, operando com maior ênfase no interior das escolas, fossem públicas ou privadas. De acordo com Libâneo (1994, p. 64),

[...] os autores em geral concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal – Pedagogia tradicional, Pedagogia Renovada e tecnicismo educacional; e as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

Sobre as teorias liberais, o autor salienta a natureza estéril e o caráter desenvolvimentista que adquiriram, preparando o sujeito para ocupar papéis sociais preestabelecidos ou, a partir de acordos governamentais, tornar-se mão de obra barata para o mercado de trabalho, mantendo-se a ordem vigente.

O autor aponta as especificidades dentro da própria tendência liberal, as quais estão atreladas à circunstância em que se pratica o ensino, à condição docente. Quanto à tendência liberal tradicional, Libâneo (1994, p. 61) afirma que

[...] prepondera ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto do conhecimento, a transmissão do saber construído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial.

Já a tendência liberal renovada opõe-se à tendência liberal tradicional desde o final do séc. XIX. É característica dessa pedagogia a “valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso, sujeito de sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento”. (LIBÂNEO, 1994, p. 62). O movimento de renovação da educação teve origem nas ideias de Rousseau (1712- 1778), que defendeu uma “concepção de ensino baseada nas necessidades e interesses imediatos da criança” (IDEM, p. 59).

Abrindo o leque de entendimento sobre o que seria a escola ativa, a ser perseguida pelos educadores, a tendência liberal renovada, ao contrário da tradicional, é composta por várias correntes:

[...] a progressivista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

No Brasil, o movimento da escola nova progressivista, de Dewey, foi amplamente difundido com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932, porém as ideias de escolas laboratório logo foram barradas pela falta de apoio, de estrutura, de recursos. Esse movimento

de renovação educacional encontrou eco nas escolas privadas, que puderam ofertar a inovação em diferentes formatos, sob orientação dos diferentes teóricos que a propuseram.

A partir da década de 50, a tendência liberal tecnicista, de cunho instrumental, emergiu no Brasil, “à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constitui-se em tendência, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 67).

O behaviorismo assemelha-se ao positivismo, dado que tem como premissa a objetividade, o não reconhecimento de especificidades. Para Giusta (2013, p. 22), “o comportamento é entendido como produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas”. O professor tecnicista, portanto, “é um administrador e executor do planejamento, o meio e a previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

A tendência liberal tecnicista, sem dúvida, foi o movimento mais eficaz para que o projeto de sociedade daquele período, 1950-1970, pudesse ser efetivado no país – o de produzir trabalhadores padrão.

Quanto às tendências progressistas, “interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população, foram adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos 80”. (LIBÂNEO, 1994, p. 68). Sob a mira de regimes militares, essa tendência foi permeando o discurso intelectual desde a década de 60, sob forte influência freireana.

3. Da metodologia filmográfica e a pesquisa educacional

*“Para os meninos ela parecia
uma artista de cinema.
Para as meninas, a Fada Madrinha”.* (Ziraldo, 1995)

Entende-se que a metodologia filmográfica possibilita tanto estudos "socioantropológicos" quanto a evidenciação da (não) efetividade de normas legais e/ou tecnologias que atendam a demandas em um determinado tempo/espaço.

Neste estudo, trabalha-se em busca do segundo potencial desse tipo de pesquisa. Intenciona-se analisar, por meio do filme *Uma professora muito maluquinha* (2010), do ponto de vista educacional, o contexto legal que fundamentou a formação profissional da protagonista

da trama, bem como as concepções pedagógicas que estavam presentes nas suas práticas e que causaram tantos estranhamentos naquela comunidade escolar.

A vantagem de fazer análises filmográficas é que “elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção”. (FABRIS, 2008, p. 118). Desse modo, a reação dos espectadores às tramas é carregada de sentidos. Os filmes, como outros suportes literários, permitem uma imersão no fantástico, porém não estéril, já que “reagimos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror”. (IBIDEM).

Quando se passa do papel de espectador para o de ator, mesmo no campo da imaginação, as narrativas “nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras [...] ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela”. (FABRIS, 2008, p.118).

A escolha deste filme deu-se pela observação, por parte da autora docente, de que a trama tem causado nos espectadores/universitários um certo *frisson*, um encantamento que impede, sem que se decupem os eventos narrados, uma avaliação crítica das atividades propostas pela professora maluquinha. O filme é baseado na obra do escritor brasileiro Ziraldo, o qual admite ser uma homenagem a uma professora que conheceu na infância, em 1946; dessa forma, figura entre o documento e a fantasia.

Segundo os estudos de Fabris (2008, p. 120), a “investigação que utiliza filmes como material empírico pode desenvolver-se de diferentes formas”. Aqui, a partir de sete atividades desenvolvidas pela professora/protagonista, decidiu-se verificar quais as concepções de aprendizagem foram evidenciadas. Ao mesmo tempo, essa emissão de juízo de valores às práticas da professora maluquinha obrigou as acadêmicas a expressarem seus entendimentos sobre o que é ser um professor(a) comprometido (a) com o processo educativo, fato que transformou o estudo da película, a breve pesquisa filmográfica em um método intervencionista com vistas a aprimorar a sistematização de conhecimentos didático-pedagógicos da graduação.

3.1 Descrição do filme *Uma professora muito maluquinha*

“Ela tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz de sereia”. (Ziraldo, 1995)

O filme *Uma professora muito maluquinha*, dirigido pelos cineastas André Alves Pinto e César Rodrigues, estreou em outubro de 2010, catalogado pelo gênero família-comédia e com classificação livre. O filme, com duração de uma hora e 30 minutos, foi baseado no livro do escritor brasileiro Ziraldo Alves Pinto, publicado em 1995. A trama conta a história de uma professora que subverteu as normas de uma escola confessional católica com métodos de ensino diferentes dos propostos até então.

A narrativa passa-se em 1946, em uma cidade do interior de Minas Gerais. A protagonista, a professora Catarina Roque, desde o primeiro dia na escola, encantou as crianças. Com um jeito espontâneo, jovial, ela dispensou o tratamento de senhora professora, comum no ambiente, e pediu que as crianças a chamassem de Cate, Prof.^a Cate. A professora moderninha passou a ser o orgulho da turma em que lecionava e o sonho de consumo de crianças das outras turmas da escola – algumas até espiavam suas aulas.

Afinal, a sala da encantadora Prof.^a Cate era uma festa: ensinava a tabuada cantando; o relevo, passeando; e História Antiga, dramatizando. Ela era muito diferente dos outros docentes da escola, propunha atividades que agradavam às crianças e recusava-se a aplicar provas. Tanta novidade gerou desconforto entre os pares e o olhar cuidadoso, intrigante e, por vezes, repreensor do padre Beto, inspetor escolar e amigo de infância da professora.

Fora do ambiente escolar, a jovem também chamava atenção. Em uma ocasião narrada, sua beleza rendeu a maior venda de votos para a festa anual da cidade, seguida de uma coroação pública em um baile organizado pela igreja. Passou a ser ainda mais disputada pelos rapazes de “boa família” da pequena cidade: professores, poetas, advogados. Todos eles estavam interessados em cortejá-la, sonhando casar com a Prof.^a Cate. Ela, por sua vez, por nenhum deles demonstrava interesse – não que não fosse apaixonada em segredo, tanto que se negava a se confessar com o amigo, Padre Beto.

No final da trama, depois de uma série de eventos que desagradaram aos colegas de magistério e aos pais de alunos, um abaixo-assinado afastou a professora maluquinha da escola. Diante disso, preocupada com o desempenho das crianças, que teriam que prestar exames finais, ela escreveu uma carta enigmática dirigida à turma, em que constava a seguinte mensagem:

“existem diversas formas de felicidade, e cada um de vocês irá encontrar a sua ao longo da vida”.

Enfim, até em um momento triste, de despedida, a Prof.^a Cate propôs uma ação motivadora às crianças: que elas decifrassem os símbolos escritos, praticassem a leitura, permanecessem curiosas. Ficou subentendido que ela própria, a professora maluquinha, decidiu buscar outra forma de felicidade, reavivando seu amor de infância, de nome indizível, até aquela tarde em que ocorreu a demissão da escola. Enfim, ela abandonou a cidade com o Beto – Padre Beto?!

3.1. 2 Das práticas pedagógicas narradas na película

E tinha também seus trinta e três alunos – nós – que achavam que ela era a coisa mais importante da cidade, isto é, do mundo.
(Ziraldó, 1995)

As sete cenas descritas e analisadas abaixo revelam tanto as tendências pedagógicas que perfizeram as práticas da “professora maluquinha” quanto a imprecisão para que se levantem fronteiras no interior de uma tendência.

Cena 1: no primeiro dia de aula, no primário, a professora pediu que os alunos escrevessem o nome do colega com quem dividiam a carteira em sala, a partir da seguinte provocação: *“que vantagem tem alguém em saber escrever o próprio nome?”*

Essa atividade recebeu uma motivação exterior à própria (de)codificação da escrita do nome do colega. Não houve, por parte da professora, a problematização para a alfabetização, apenas uma troca de nomes (recreativa) entre os membros do novo grupo. Não se falou sobre o que motivou a ação, pois, sendo o nome uma das palavras mais singulares da pessoa, há, sim, vantagens em saber escrever o próprio nome, principalmente em um período (primeira metade do séc. XX) em que mais de 50% da população brasileira eram analfabetos.

Pode-se classificar essa atividade pedagógica como típica da tendência liberal renovadora progressivista escolanovista, em que, segundo Libâneo (1994), o professor é apenas o estimulador da aprendizagem, e o aluno, o centro, o responsável pela autoaprendizagem.

Cena 2: a Prof.^a Cate propôs, em outro momento, que os alunos encontrassem no globo terrestre um país de nome estranho; não sabiam eles que era uma “pegadinha”, pois o lugar sugerido não existia. Os alunos foram motivados a uma busca em vão; “invadiram” a sala da direção para, em segredo, utilizarem o único globo terrestre da escola.

Cena 3: os alunos foram levados a um piquenique, onde deveriam observar e desenhar o relevo. Nesse passeio, também ficaram dispersos, “tirando conclusões” sobre a paisagem. A professora e o professor de Geografia (convidado para acompanhar a turma) aproveitaram a “saída de campo” para colocarem a conversa sentimental em dia, falaram sobre suas amigadas e seus amores de infância.

A ideia de que um objeto ou de que um laboratório a céu aberto, por si só, proporciona ao sujeito a aprendizagem prevaleceu nessas atividades propostas **nas cenas 2 e 3**. Elas evidenciaram certo “espontaneísmo” didático-pedagógico por parte da professora. As tarefas mais ocuparam o tempo escolar do que proporcionaram experiências geográficas de qualidade às crianças. Tais propostas podem encontrar fundamentação na tendência liberal renovadora não diretiva, na qual os conteúdos são baseados na busca de conhecimentos pelos próprios alunos.

Cena 4: a Prof.^a Cate fez uso didático de uma bobina de papel, daquelas utilizadas para embrulhar mercadoria nos armazéns no passado. O suporte é utilizado como um “disparador de poemas” para a leitura. Enquanto a docente desenrolava o rolo de papel, cabia às crianças lerem em voz alta.

A técnica, em si, gerou um encantamento na turma e tornou-se, talvez, mais importante do que o conteúdo, sobre o qual não houve reflexão. Essa prática pode ser entendida como resultante da tendência liberal tradicional, permeada por métodos expositivos verbais, em meio ao entendimento de que a aprendizagem ocorre por receptividade mecânica, sem preocupações com as especificidades de desenvolvimento que compõem um coletivo. Em coro, todos pareciam saber ler.

Na cena a seguir, a mesma tendência liberal tradicional foi evidenciada:

Cena 5: a professora propôs a memorização da tabuada por meio da entoação de uma música rimada. A atividade causa encantamento, inclusive, na turma da outra sala de aula, a qual estava aprendendo o mesmo conteúdo, porém sem a musicalização.

De fato, o raciocínio lógico-matemático, imperativo para o conteúdo, não foi instigado. Não houve nenhuma reflexão sobre a realidade que pudesse problematizar o desenvolvimento de cálculos. Mecanicamente, os alunos decoraram as operações e as respostas.

Cena 6: a professora, antes da chegada da turma à sala de aula, escreveu no quadro: “*Debaixo da última carteira da fila do meio, tem uma maçã embrulhadinha. Quem ler esta frase até o fim, ganha a maçã. Pode ir lá pegar.*”

Nessa cena, a avaliação enquanto métrica para a utilização de reforços positivos ou negativos foi evidenciada. Essa prática de premiar ou punir é comum nas tendências liberais. No caso retratado, o condicionamento operante (*skinneriano*) predominou. A Prof.^a Cate fez uso do “estímulo consequente (reforço), como recurso para garantir a manutenção ou extinção de certo(s) comportamento(s)”. (GIUSTA, 2013, p. 23).

Em um alento de final de trama, a última cena selecionada dá indícios de que outras perspectivas educacionais poderiam emergir na sala de aula da professora maluquinha:

Cena 7: após assistirem ao filme *Cleópatra*, os alunos foram desafiados pela Prof.^a Cate a criarem uma peça teatral. Produziram tanto o roteiro quanto o figurino, imprimindo-lhes suas ideias. A criatividade é incentivada e justificada pela docente: “*A peça é deles e podem colocar nela o que bem entenderem*”. Na sequência, os alunos são incentivados a buscar informações adicionais na Enciclopédia recém comprada pelo tio-avô da professora, a pedido dela.

Com certeza, nem todas as professoras da época podiam contar com um familiar de bom coração e com condições financeiras para bancar uma enciclopédia atualizada para uso em sala de aula pelos alunos. Contudo, o mérito de incentivar a busca de conhecimentos além dos muros escolares é mais do que justo, nessa situação, para a professora maluquinha.

Pensando na época em que se passou a trama, não há surpresas nessas “adesões pedagógicas” por parte da Prof.^a Cate. O fato de ela ter subvertido questões burocráticas e de ordem confessional, como quando não pedia licença para as saídas a passeios com as crianças ou quando lia gibis e romances com/para as crianças, contrariando os dirigentes da escola, não a afasta muito desse espaço-tempo.

Não se pode esquecer que, em 1946, quando se passa a narrativa, havia poucas possibilidades para que uma professora, oriunda de família de classe média alta, lecionando em uma escola privada, aderisse a tendências progressistas, nas quais,

[...] a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

Tendência essa que continua sendo um desafio tanto para os currículos de formação de professores quanto para a transposição didática em práticas de ensino.

Considerações finais

Mãe para tudo, junta o pessoal todo aqui de casa pra ajudar, temos que achar o máximo de palavras terminadas em ar, que não sejam verbos.
(Ziraldo, 1995)

A problemática deste estudo filmográfico foi deflagrada da seguinte forma: em uma seção com pipoca, as graduandas assistiram ao filme *Uma professora muito maluquinha*; em seguida, a partir de uma sequência de imagens selecionadas pela autora docente, em trios, as estudantes foram convidadas a recontar criticamente a narrativa, levando em consideração o entendimento do papel docente e seu comprometimento com o processo educativo. Foi na semana seguinte, durante a socialização das escritas, que a boa impressão da professora maluquinha foi evidenciada. Grande parte das estudantes, com entusiasmo, elogiaram a docente da trama, entendendo-a como uma professora inovadora, progressista. Sem dúvida, nessa exibição, a professora maluquinha encantou duplamente as salas de aula: na tela, na ficção, a da turma do primário de 1946; na vida real, a turma de graduandas de Pedagogia que assistiram ao filme.

Essas percepções positivas da prática da professora maluquinha pelas graduandas, a princípio, podem parecer descabidas, contudo, quando se assiste a um filme, “o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película”. (FABRIS, p.118). Desse modo, as universitárias vivenciaram (com a película) outro momento histórico e, em uma simbiose com a narrativa, “aderiram” à concepção liberalista de ensinar da época. A ambiguidade da Prof.^a Cate marcou a narrativa, mostrando que nem no passado um docente foi “isso ou aquilo”. A professora maluquinha propôs atividades das diferentes tendências liberais: tradicional, renovada e tecnicista.

O fato de as graduandas terem transportado do passado a parceira de magistério para a atualidade e classificado suas práticas como progressistas exigiu e desencadeou a decupagem das cenas (em um exercício didático) para a análise das concepções pedagógicas que nortearam as ações da Prof.^a Cate. Foi esse exame, longe da comoção que a narrativa causou, permeado

por contribuições teóricas relativas à temática das práticas docentes, que permitiu à turma outros olhares, outras conclusões: a crítica fundamentada, datada e situada no tempo/espaço didático-pedagógico. Enfim, o que era para ter sido um breve estudo filmográfico, centrado numa película, evidenciou, a partir das análises das acadêmicas, fragilidades teórico-conceituais e gerou uma ação intervencionista com vistas à revisão e ao aprofundamento de estudos.

Ressaltam-se, antes do *the end*, o caráter formativo da película estudada e a sensibilidade filmográfica, capaz de produzir, em uma hora e meia, 20 horas de reflexão acadêmica, mais outras tantas para esta escrita. Destacam-se a grandiosidade do escritor brasileiro Ziraldo e seu encantamento por uma professora (de infância) que ele eternizou na literatura e nas telas de cinema.

Referências

- ALVES PINTO, Ziraldo. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Acesso em: 10 out. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 501-520, abr./jun. 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- FABRIS, Elí Teresinha Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33. p.117-134, jan./jun. 2008.
- GIUSTA, Angela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**, Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

UMA professora muito maluquinha. Direção: André Alves Pinto e César Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2010. 1 DVD.

Recebido em: 03/11/2019

Aceito em: 15/04/2021