

O CURRÍCULO HOLLYWOODIANO E A REPRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS OBRAS AUDIOVISUAIS

GABRIEL PETTER DA PENHA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - PR, gabriel.petter@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo aborda as representações da atividade docente em filmes cujos personagens principais são professores atuantes em instituições formais de ensino. Nosso objetivo geral é analisar essas representações, discutindo a sua influência na constituição da identidade profissional docente e apontando elementos de colonialidade que constituem os currículos ocultos, nelas implícitos. Para tanto, nos valem do conceito de profissionalidade docente e o suporte da Teoria das Representações Sociais, bem como dos estudos culturais e decoloniais.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Identidade docente, Cinema, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a representação da atividade docente em filmes cujos personagens principais são professores que trabalham em instituições formais de ensino. As questões que nos movem são: 1. Como os professores e suas práticas profissionais são representados nesses filmes? 2. Como essas representações podem influir na constituição da identidade profissional docente? 3. Quais são os elementos de colonialidade implícitos nessas representações e como eles constituem, no plano simbólico, currículos ocultos?

As perguntas elencadas acima se fundamentam nos seguintes pressupostos: 1. As identidades culturais individuais e coletivas são constituídas sob forte influência da cultura de massa, através das representações veiculadas pelos modernos meios de comunicação; 2. As películas mais populares protagonizadas por professores são majoritariamente produzidas e difundidas pelos países cujas cinematografias são dominantes, trazendo em si visões de mundo e valores característicos das sociedades de capitalismo avançado; 3. Essas visões de mundo, hegemônicas, têm influência na construção dos currículos escolares e são difundidas para os países periféricos, materializando-se especialmente através da ação dos corpos docentes, substanciando-se na relação professor (a) /aluno (a).

Destarte, visamos, de forma geral, à análise das representações da atividade docente em películas previamente selecionadas. Todavia, se por um lado, a análise pura e simples dessas obras seria insignificante, por outro, uma abrangência exaustiva das mesmas seria despropositada, uma vez que essas representações provêm de determinados modelos de professores que variaram ao longo do tempo e das quais a maioria são derivadas. Assim, essa análise da atividade docente se dará sob o prisma do conceito de profissionalidade docente, elaborado por José Contreras Domingo, e contará com o suporte da Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como dos estudos culturais e decoloniais.

Devido às limitações próprias de uma pesquisa em processo, e como não pretendemos fazer uma extensa revisão de filmes, é mister explicar como as obras que serão objeto de análise foram selecionadas. Primeiramente, constatamos em trabalhos anteriores que existem diferentes modelos de professores representados em filmes, os quais surgiram ou foram consagrados em determinadas películas e predominaram em diferentes contextos

histórico-sociais. Em segundo lugar, essas obras são oriundas predominantemente das cinematografias estadunidense e inglesa, ou produzidas conforme seus padrões. Pelo papel que as indústrias culturais desses países exercem sobre o resto do mundo, seus produtos são bastante divulgados, portanto, mais acessíveis e com maior influência sobre o público. Considerando que o primeiro filme popular cujo (a) personagem principal era um (a) professor (a) foi o inglês Adeus, Mr. Chips (1939)¹, propusemos uma periodização que compreende o final da década de 1930 até a primeira década do novo milênio e cinco longas-metragens: Adeus, Mr. Chips (ING, 1939); Sementes da Violência (EUA, 1955); Ao Mestre com Carinho (ING, 1967); Escritores da Liberdade (EUA, 2007); e Tudo que Aprendemos Juntos (BRA, 2015).

É importante ressaltar que este trabalho não possui cunho normativo, i.e., não pretendemos estabelecer um modelo de professor (a), o que, por si só, é impraticável. Também é preciso explicar que não abordaremos o universo da produção audiovisual de forma ampliada (incluindo seriados, telenovelas, etc.), pois isso implicaria um esforço desnecessário, posto que nesses tipos de obras audiovisuais os modelos de professores são normalmente emprestados do cinema. Além disso, cientes das implicações metodológicas do constructo das representações sociais, e como não foi possível realizar entrevistas ou aplicar outros instrumentos metodológicos, as RS são discutidas aqui no campo teórico, enquanto possibilidade, entre outras, como a Análise de Discurso, de desvelar os sentidos contidos nas obras aqui elencadas.

O mercado audiovisual é um dos mais importantes do mundo. Conforme dados divulgados pela Motion Picture Association of America (MPAA) em 2018, a indústria audiovisual estadunidense teve lucro recorde de U\$\$ 96 bilhões – valor superior ao PIB do Paraguai e da Bolívia somados –, sendo U\$\$ 40 bilhões apenas em bilheteria nas salas de cinema. Com a expansão do acesso à internet de banda larga e a popularização dos serviços de *streaming*, esse mercado e sua influência em nível global tendem a crescer ainda mais. Daí a importância de se voltar àquilo que não se apresenta imediatamente sob cifras tão deslumbrantes: a capacidade que o cinema tem de impor seu próprio currículo, sobretudo aos países periféricos no sistema econômico internacional.

1 No que se refere a filmes ocidentais e de cinematografias dominantes.

ATIVIDADE DOCENTE ENQUANTO “MISSÃO”: UM VELHO MITO COLONIAL

Dentre as questões comuns àqueles que se dedicam à docência, a temática da profissionalização ganha destaque. Em princípio, essa discussão embute um forte preconceito: ensinar não constitui propriamente uma atividade profissional. Por outro lado, ela serve como elemento catalisador para o engajamento do professorado nas diferentes “reformas” empreendidas pelo Estado, o qual se atribui o papel de formador desse corpo profissional, a partir do processo histórico de laicização da educação. Essas “reformas” comumente não correspondem às demandas reais da sociedade, e a “profissionalização” do professorado serve como uma espécie de miragem ideológica para intenções que nada têm de neutras, como tudo em educação.

A concepção da atividade docente como uma espécie de semiprofissão foi historicamente condicionada e, no caso dos países periféricos, como o Brasil, é geralmente tributária do pensamento colonial, no contexto do qual o magistério foi assimilado a uma espécie de apostolado, uma “missão”, cujo fim era a aculturação dos silvícolas no Novo Mundo². Essa ideologia do beatário é oriunda do papel primordial que as ordens religiosas cristãs, sobretudo a Companhia de Jesus, tiveram na invasão do território hoje denominado América Latina, com forte efeito na desvalorização da docência enquanto atividade profissional.

O colonialismo é um fenômeno multidimensional, mas comumente abordado no seu aspecto estritamente histórico – e de forma periodizada, como se extinto estivesse. Todavia, falamos de algo transcendente no tempo, no espaço e, sobretudo, na cultura dos povos dominantes e dominados. A colonialidade veio a reboque do projeto de expansão marítimo-comercial europeia, e sua vertente ideológica, o Racionalismo, no âmbito de um projeto de Modernidade eurocentrado, racializado, e que tem por princípio

2 A esse respeito, é muito interessante a investigação etimológica do termo cultura da parte de Eagleton e a sua relação com o colonialismo e a religião: “A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O seu significado como ‘habitar’ evoluiu desde o latim *colonus* até ao ‘colonialismo’ contemporâneo, pelo que títulos como Cultura e Colonialismo são, uma vez mais, levemente tautológicos. Mas *colere* também originária, através da expressão latina *cultus*, o termo religioso ‘culto’, precisamente no momento em que, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um evanescente conceito de divindade e transcendência” (2003, p. 12).

fundamental a subalternização dos não brancos, não europeus, bem como das suas culturas.

Santos (2019) percebeu o colonialismo como uma forma de sociabilidade, para além do seu carácter histórico. O autor nos explica que, enquanto na sociabilidade metropolitana a igualdade perante a lei é um princípio básico e a tensão básica gira em torno da regulação e da emancipação, a partir da qual surgem mecanismos como leis e instituições, na sociabilidade colonial a violência contra os “outros” é marcante, sendo esses “outros” os não-seres, posto que a associação entre capitalismo e colonialismo criou a categoria de sub-humanidade. Essa diferenciação ontológica é, ao mesmo tempo, epistemológica, sendo todos os conhecimentos e as diversas formas de vida que não a dos homens “racionais”, “europeus”, desprezada.

Isso ocorre porque, conforme Lander (2005, p. 8), há uma naturalização das relações sociais, “a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna (leia-se liberal) são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade”. O mesmo ocorre quando nos referimos à educação. Aquilo que vivenciamos como cultura escolar é definido por Julia (2001, p. 10) como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporações desses mesmos conhecimentos”. Dentro dessa definição, o papel que o professor deve exercer é o de ensinar, função presumivelmente técnica, instrumental, completamente apartada de qualquer intenção ética ou política.

O currículo, onde oficialmente se inscreve o papel do (a) professor (a), é objeto de intensas disputas político-ideológicas, e expressa o projeto de sociedade daqueles que o elaboram³. Contudo, quem de fato faz a ponte entre estes agentes sociais, institucionais e o alunado, são os professores. As relações professor (a) /aluno (a), então, podem aproximar mais ou menos o currículo da sua plena execução. E é por isso que os mestres podem, por um lado, funcionar como agentes de distribuição da cultura dominante ou, por

3 “Enquanto não assumirmos seriamente o limite a que a educação está presa no mundo real das relações de poder desiguais, viveremos num mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas e, em última instância, envolvem – uma vez reconhecidas – escolhas pessoais em torno daquilo que Marcus Raskin denominou por ‘bem comum’” (APPLE, Michael, 1999, p. 7).

outro, como desveladores das ideologias que norteiam a elaboração curricular, marcadamente colonialistas.

É nesse sentido que vamos ao encontro do termo profissionalidade docente, o qual traz como problema central a autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente. Isso porque se percebeu que a atividade docente não pode ser definida de forma meramente descritiva, pois, como tudo em educação, a docência se define (também) por sua aspiração, a qual normalmente não se identifica ou coincide com as aspirações impostas pelos agentes institucionais.

O termo profissionalidade docente se relaciona ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, bem como aos objetivos que se pretende atingir no exercício da profissão, traduzindo a forma dos professores conceberem e exercerem seu ofício. Dentro das discussões levantadas por Contreras Domingo (2011), esses aspectos estão ligados à ideia (e ao ideal) de autonomia docente, o que implica, na sua visão, a assunção de uma postura autoconsciente do professorado, face às pressões sociais e institucionais pela sua instrumentalização, o que leva, naturalmente, à problemática da sua identidade.

Para Contreras Domingo, a relação entre profissionalidade e autonomia é explicada da seguinte forma:

A relação entre autonomia e profissionalidade é (...) uma reclamação sobre a dignidade humana das condições laborais do professorado e uma reivindicação sobre a oportunidade de que a prática docente possa se desenvolver de acordo com certos valores educativos (...) que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como guia interna da própria prática. Ou seja, a autonomia profissional, no ensino, é tanto um direito laboral como uma necessidade educativa (2011, p. 148).

A concepção de autonomia no âmbito da profissionalidade docente se expressa de diferentes formas. No universo do cinema, no qual o (a) professor (a) já foi o (a) personagem central de muitas películas, é possível vislumbrar como a sua atividade é representada, possibilitando assim entrever tanto a concepção de autonomia profissional desses mestres como os aspectos curriculares implícitos nessas representações. Para Aronowitz (1989), as identidades culturais individuais e coletivas são constituídas em três dimensões: 1. As características biológicas que trazemos para todas as interações sociais;

Dados compreendidos pelas relações sociais, familiares e escolares; 3. O sensorio tecnológico que chamamos cultura de massa ou cultura popular. O mesmo autor considera que as formas culturais eletronicamente mediadas são os componentes mais fortes na formação das identidades culturais.

Conforme Dalton, “O conhecimento geral acerca das relações entre professores e estudantes (...) é criado pelos constructos da cultura popular representados nos meios de comunicação de massa” (2007, p.2). Portanto, o cinema constitui um rico campo de investigação. Através das representações por ele (re) produzidas e veiculadas, é possível perceber sua potencial influência na constituição da identidade profissional docente, bem como o caráter colonial dos currículos ocultos dentro de enredos cuja finalidade, à primeira vista, é apenas entreter um público aborrecido da realidade.

CINEMA: ARTE, INDÚSTRIA E REPRESENTAÇÃO

Um primeiro *approach* em relação ao cinema deve considerar uma invenção técnica que se tornou numa arte⁴ que possui caráter eminentemente industrial. Dessa forma, abordá-lo exclusivamente sob o prisma artístico é limitante, uma vez que “a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução [...] e, como tal, ela pode visar à divulgação de dados variados, sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética” (ROSENFELD, 2009, p. 33).

De acordo com esta asserção, uma história do cinema deve tomar em consideração que “seu objeto é, essencialmente, uma indústria de entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores” (Rosenfeld, 2009, p. 35). Mesmo porque os custos de obras cinematográficas de grande monta alcançam centenas de milhões de dólares, o que exige uma boa

4 “De início, a produção de filmes é obra de técnicos com interesses preponderantemente comerciais. Um ou outro entre os ancestrais do cinema é cientista, interessado em criar um novo instrumento de pesquisa científica, e há mesmo, entre os inspiradores mais remotos, de quando em vez, um artista, desejoso de ganhar dinheiro por meio de espetáculos de valor estético. Mas os técnicos e industriais levam a palma, fato inevitável que decorre da importância do elemento técnico e econômico na cinematografia; técnica aqui entendida como o conjunto de recursos estéticos para criar uma obra de arte, mas como instrumento material e mecânico para produzir determinado aparelhamento” (ROSENFELD, 2009, p. 51).

resposta do público. Caso contrário, os produtores podem amargar enormes prejuízos e, eventualmente, decretar falência⁵.

O cinema é filho do capitalismo, portanto, e teve como seu primeiro público o proletariado urbano que não dispunha de recursos para frequentar os espaços de diversão e lazer da burguesia⁶. Foi o capitalismo que ofereceu as condições para o desenvolvimento material e artístico da sétima arte. Para tanto, foi preciso que o sistema se redefinisse, a fim de resolver um conflito vital a sua sobrevivência, isto é, conciliar a necessidade inerente de acumulação do capitalismo com o atendimento das reivindicações de uma classe trabalhadora politicamente organizada. A resposta foi o Estado Keynesiano, que começa a tomar forma no final do século XIX. Conforme Moreira:

Esta forma de Estado é o fruto da convergência de três importantes acontecimentos: (1) a ação organizada dos trabalhadores na forma dos sindicatos e dos partidos políticos; (2) a passagem do capitalismo da fase competitiva para a fase dos monopólios; e (3) a crise da autorregulação mercantil (2009, p. 133).

Essa conjunção de fatores forma o quadro da política e das relações do Estado, cuidando, por um lado, da montagem de uma infraestrutura social que contempla as necessidades e exigências da ação organizada dos trabalhadores urbanos e, por outro, erigindo uma infraestrutura espacial que atenda às necessidades do capital. A melhoria das condições materiais propiciada pela expansão do capitalismo no pós-guerra e a evolução técnico-científica configuraram o casamento entre produção industrial e cultura, que integrou outrossim os mundos do trabalho e do lazer:

O sistema que criara as grandes aglomerações populares e, ao progredir, lhes dera algumas horas diárias de ócio, produziu também o espetáculo barato, pleno de maravilhosos poderes, para distrair essas mesmas massas e para

5 A esse respeito, o caso do filme Portal do Paraíso (Heaven's Gate, EUA, 1982), longa-metragem dirigido pelo premiado Michael Cimino (1963-2016) que custou, em valores atualizados, cerca de U\$\$ 200 milhões, mas rendeu apenas U\$\$ 1 milhão de bilheteria, levando a United Artists, estúdio fundado por Charles Chaplin, Douglas Fairbanks, Mary Pickford e D. W. Griffith em 1919, a fechar suas portas.

6 "O cinema [...] não teria eventualmente ultrapassado o estágio de mera curiosidade e de instrumento científico se a sua invenção não tivesse coincidido com o desenvolvimento de um grande proletariado demasiadamente pobre para frequentar o teatro e os espetáculos não mecanizados". (ROSENFELD, 2009, p. 63).

organizar-lhes convenientemente as horas de lazer; à atividade manual padronizada e controlada tinha de associar-se uma atividade espiritual igualmente padronizada e controlada. O cinema mostrou ser um meio eficiente para a infiltração da Grande Empresa na própria alma do povo (ROSENFELD, 2009, p. 65).

Dessa forma, o mesmo capitalismo “[...] que tornou possível o filme como arte, impôs-lhe [...] seus métodos de produção; e, ao fabricá-lo apenas como mercadoria ou valor de troca, ameaça estrangular uma arte por ele mesmo criada.” (ROSENFELD, 2009, p. 64). É nesse sentido que Rosenfeld afirma que

Os elementos técnicos do cinema [...] na sua estreita interdependência com os fatores econômicos envolvidos, revestem-se de tamanha importância que não é possível suprimi-los. A fácil reprodução e multiplicação da obra fílmica, graças a uma técnica aperfeiçoada, a possibilidade daí decorrente de abrir e satisfazer, a preços relativamente baratos, imensos mercados, são fatores que não só constituem a própria essência do cinema como indústria como também, ao mesmo tempo, influíram profundamente na orientação artística dos produtores (2009, p. 52).

A respeito das implicações estéticas do cinema, importa lembrar que falamos de uma expressão artística emblemática do advento dos modernos meios de reprodutibilidade técnica, os quais modificaram o próprio caráter das obras artísticas⁷. Na medida em que a exclusividade, o *hic et nunc* da arte se perdeu, preparou-se o terreno para a sua popularização e para a emergência da cultura de massas. Conforme Benjamim (1975, p. 12):

Com o advento do século XX, as técnicas de reprodução atingiram tal nível que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras do passado e de

7 “Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separaram o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas. Permitindo ao objeto reproduzido oferecer-se à visão e à audição, em quaisquer circunstâncias, conferem-lhe atualidade permanente. Esses dois eventos conduzem a um abalo considerável da realidade transmitida – a um abalo da tradição, que se constitui na contrapartida da crise por que passa a humanidade e a sua renovação atual. Estão em estreita relação com os movimentos de massa hoje produzidos. Seu agente mais eficaz é o cinema. Mesmo considerado sob forma mais positiva – e até precisamente sob essa forma – não se pode apreender a significação social do cinema, caso seja negligenciado o seu aspecto destrutivo e catártico: a liquidação do elemento tradicional dentro da herança cultural”. (BENJAMIN, p. 2).

modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas elas próprias se impõem, como formas originais de arte.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, o capitalismo tardio⁸ alterou a estrutura das duas classes sociais básicas (burguesia e proletariado), diluindo as tensões entre ambas, sem que as relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista fossem alteradas. A massificação da produção de bens de consumo, em função das inovações técnico-produtivas, permite que as camadas mais pobres da sociedade tenham acesso a bens, serviços e cultura, em função da sua incorporação à lógica da economia de troca e ao consumo, antes restrito aos mais ricos. Um dos elementos que compõem essa mudança nas relações sociais é a indústria cultural⁹.

Em função desse ampliado mercado consumidor, a produção da indústria cultural deve ser estandardizada – i.e, padronizada – e emprega os mecanismos de propaganda a fim de induzir os indivíduos a desejarem esses bens, na ilusão de, ao consumi-los, adquirir também uma formação cultural outrora acessível apenas às classes mais abastadas.

Dessa forma, a sociedade de massa fica cada vez mais refém daquilo que Adorno chama de subcultura¹⁰, ou seja, a cultura gerada artificialmente para atender às demandas da massa. Essa pseudocultura é disseminada pela indústria cultural, que transfigura os bens culturais em mercadorias e, assim, transforma a população em grupos homogêneos e em massa de consumo. A

- 8 Esse conceito apareceu pela primeira vez em 1902, mas foi retomado por um conjunto de intelectuais neomarxistas na década de 1960, o qual se refere ao capitalismo posterior à 1945, cunhado como “a era de ouro do capitalismo”. Todavia, o termo é controverso. Adorno, por exemplo, usava-o para se referir à sociedade contemporânea (ou sociedade industrial), no caso, no período do pós-guerra.
- 9 Este termo, elaborado por Adorno e Horkheimer, se refere ao fato de que a cultura e dos bens culturais produzidos no capitalismo se transformam integralmente em mercadorias, deixando de ser arte com algum grau de autonomia em relação à sociedade e se transformando em objeto de consumo para satisfazer as necessidades do público que também são direcionadas pela indústria cultural.
- 10 “Os meios de comunicação de massa se apropriam da cultura e dão a impressão de democratizá-la, ao permitirem o acesso a um grande número de indivíduos, quando, na verdade, ao torná-la palatável, estão transformando-a em pseudocultura, já que a produção cultural depurada de seus elementos críticos é entregue, a esses indivíduos, com as instruções de como apreciá-la, de como utilizá-la de maneira que eles não tenham necessidade de refletir sobre ela. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (ADORNO, 1986, p. 97).

pseudocultura toma o espaço da cultura que levaria os indivíduos a serem livres e críticos.

Dessa forma, a indústria cultural, ao transformar os bens culturais em negócio, mercadoria, massifica-os, convertendo-os em produtos padronizados, criando assim uma cultura de massa com a qual seu público se identifica com facilidade e com o qual se sente confortável. Os bens culturais consumidos na forma de mercadoria trazem aos indivíduos a sensação de que eles estão se instruindo, quando na verdade eles assimilam a pseudocultura sem questioná-la. Dessa forma, eles se conformam à situação presente e não sentem necessidade de confrontá-la. Mantém-se assim o *status quo*, uma vez que a pseudocultura impede que os indivíduos pensem por si mesmos, fazendo-lhes crer, no caso do cinema, que a realidade externa é a simples reprodução do que se assiste na tela¹¹. Segundo Adorno e Horkheimer:

O mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico para quem a rua lá fora parece a continuação do espetáculo acabado de ver - pois que este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo perceptivo de todo dia - tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. Desde a brusca introdução da trilha sonora o processo de reprodução mecânica passou inteiramente ao serviço desse desígnio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.4).

Com tamanha influência, é evidente que os meios de comunicação de massa têm papel determinante. A sétima arte tem lugar destacado nesse contexto, ainda que tenha perdido parte da precedência que manteve até a segunda metade do século XX, com o surgimento da televisão. Importa, porém, evidenciar como o cinema, enquanto dispositivo, serve à manifestação das representações sociais e, ao mesmo tempo, como as mesmas são geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, uma vez que, como ensina Felipe (2008, p. 2):

11 Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divulgar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle dos seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

Esta fonte [o cinema] apreende em sua significação tanto os aspectos culturais de uma dada sociedade, absorvidos e extraídos para o desenvolvimento de sua produção, quanto os aspectos culturais desenvolvidos e redirecionados a esta mesma sociedade, definindo-se como produto e reprodutor de cultura.

O cinema pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica (GUTFREIND, 2006, p.1). Neste sentido, importa analisá-lo como objeto de comunicação relacional, com destaque para o conceito de representação, inserindo-o numa rede midiática em plena ebulição de ordem econômica, estética, tecnológica, perceptiva e simbólica.

AS REPRESENTAÇÕES DA ATIVIDADE DOCENTE NO CINEMA E SUAS IMPLICAÇÕES

Toda ação humana insere-se num conjunto de sentidos e significados. O ser humano é um ser de relação, e todo o seu viver é uma busca por significações (CARVALHO, 2001, P. 441). O concreto, isto é, o espaço no qual os homens convivem e agem, não é autônomo, mas objeto da simbolização, processo em ato, no concreto de um indivíduo, numa cultura, num tempo e espaço determinados.

Serge Moscovici e colaboradores denominam esse saber prático como representação social, que pode ser compreendida como uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho. Essa forma de conhecimento é elaborada e partilhada socialmente, e é através dela que o objeto adquire seu sentido, a partir da experiência que o sujeito dele constrói.

Doise (2001) concebe as RS como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras pelas quais se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa, resultando no que Jodelet (apud. NÓBREGA, 2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas se materializam na linguagem e se estruturam a partir

da articulação de elementos afetivos, mentais e sociais que, integrados, passam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa.

Os meios de comunicação de massa, universo no qual o cinema está inscrito, ocupam importante papel na organização e construção de determinada realidade social, seja reproduzindo-a, representando-a através dos seus diferentes discursos, seja modificando-a, reconstruindo-a por meio de uma interferência direta em sua dinâmica, em seu funcionamento (CODATO, 2010, p. 48). Destarte, o cinema (enquanto dispositivo e obra artística e cultural) funciona como um palco de representações, geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico.

Ryan e Kellner (1989, apud DALTON, 2007) reiteram que o filme é uma forma particularmente potente para estabelecer e reforçar a constituição das identidades culturais, transcodificando os discursos da vida social em narrativa cinematográfica e transferindo um campo discursivo para o outro, tornando-se assim parte do sistema de representações mais amplo que permeiam a realidade social.

A internalização dessas representações ocorre de forma inconsciente. Para Dalton (2007), enquanto sujeitos, nós emprestamos elementos das histórias dos filmes aos quais assistimos para nos ajudar a nos criarmos enquanto personagens e a organizar o enredo das nossas vidas cotidianas. Dessa forma, as representações veiculadas pelo cinema constituem um poderoso elemento na constituição das identidades, bem como na elaboração das condutas.

As representações geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, com o auxílio dos meios de comunicação de massa, configuram uma visão, um discurso, que busca forjar o consenso. Não são, portanto, expressões inocentes, neutras e exclusivas da mente de um cineasta, sobretudo quando levamos em conta a enorme rede de mediações que perpassa a produção de uma obra audiovisual. Essas representações, pelo menos quando falamos de filmes comerciais, quase sempre trazem em si os valores socialmente dominantes, variando, porém, conforme o contexto social no qual essas películas foram realizadas.

Por meio da análise das representações da atividade docente, é possível perceber como a questão da autonomia enquanto qualidade da docência e os currículos são abordados no terreno da indústria cultural hegemônica. Seguindo o esquema elaborado por CONTRERAS DOMINGO no seu livro *La Autonomía del Profesorado* (2011), temos três modelos de professorado e

suas respectivas concepções de autonomia. A seguir, exibimos uma adaptação do esquema original:

MODELOS DE PROFESSORADO

MODELOS DE PROFESSORADO		
Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Ensina sem visar questões normativas; • Prática completamente despolitizada; • Prioridade sobre o domínio técnico; • Concebe a autonomia como status ou atributo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia o ensino a partir de valores educativos pessoalmente assumidos; • Prática politizada, em parceria com a comunidade; • Pesquisa e reflete sobre a sua prática; • Concebe a autonomia como responsabilidade moral própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina visando à emancipação individual e social; • Defende os valores voltados ao bem comum; • Exerce a autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais; • Concebe a autonomia como emancipação.

Fonte: CONTRERAS DOMINGO, José: *La Autonomía del Profesorado* (2011). Adaptado.

QUE TIPO DE PROFESSOR?

O primeiro filme popular cujo (a) protagonista foi um (a) professor (a) foi o inglês *Adeus, Mr. Chips* (1939). O fato mais importante sobre essa obra, um grande sucesso de público e crítica, à época¹², é que ela estabeleceu um modelo tradicional de professor no cinema, que persiste até hoje. Para quem assistiu à película¹³, é fácil reconhecer esse personagem doce e gregário, em vários outros professores de filmes, novelas e seriados.

Contudo, quando a primeira versão cinematográfica de *Adeus, Mr. Chips*¹⁴, foi lançada, faltavam apenas quatro meses para que os alemães dessem início à II Guerra Mundial. O próprio mundo no qual se desenrola o longa, entre a segunda metade do Século XIX e o início do século XX, tinha virado pó. O pós-guerra trouxe vários novos inimigos para o mundo ocidental.

12 Rendeu pelo menos um Oscar, das sete categorias a que foi indicado: melhor ator, para Robert Donat, que derrotou ninguém menos que Clark Gable, indicado por... *E o Vento Levou* (EUA, 1939).

13 A Classicline lançou o DVD do filme há alguns anos.

14 O filme conta com outras duas versões, lançadas em 1969 e 2002, este, um telefilme.

Além dos óbvios comunistas, o rock'n'roll e a explosão social da adolescência demandariam respostas que já não viriam do amor quase paterno de um professor vitoriano pelos seus alunos seletos de um internato. É aí que surgem Richard Dadier e o extraordinário Sementes da Violência (EUA, 1955). Veterano de guerra, Dadier é gentil e idealista, mas precisa trabalhar numa escola barra-pesada de Nova York, dominada por gangues. Embora se mantenha fiel aos seus princípios, a abordagem com seus alunos precisa ser mais firme. E será, quase levando-o à tragédia.

Este foi o prenúncio de outro modelo, que mesclaria aspectos tanto de mr. Chips como do “durão” Dadier, sintetizados pelo agridoce Mark Thackeray, protagonista de Ao Mestre com Carinho (ING, 1967). Vivido por Sidney Poitier, Thackeray é um engenheiro negro oriundo das Bahamas vivendo na Inglaterra que espera uma oportunidade na sua área de formação. As pressões econômicas o levam a aceitar uma vaga como professor de matemática numa escola situada em East End, região mais pobre de Londres, em plena época da revolução cultural. Mark enfrenta não só o desafio de ensinar para alunos imersos em graves problemas sociais de forma efetiva, mas o faz valendo-se da imposição da disciplina, temperada pela empatia e o afeto que o ligará não só aos educandos, mas ao magistério. Um professor redentor, cuja prática traz a esperança de inclusão na ordem social pela educação.

Essa tendência encontrará sua manifestação talvez mais extrema na professora Erin Gruwell, de Escritores da Liberdade (2007), que usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da Woodrow Wilson High School, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração interracial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de Los Angeles, ocorridos em 1992 (época na qual se passa o filme), apenas dois anos antes do ingresso de Gruwell na instituição. Erin chega a esquecer sua vida pessoal e seu casamento na sua cruzada contra a indiferença social e institucional para com os alunos que ela busca “salvar”.

Herói não é bem o adjetivo correto para classificar o músico e professor acidental Laerte, do filme brasileiro Tudo que Aprendemos Juntos (2015), baseado na peça Acorda, Brasil, escrita pelo poderoso empresário Antônio Ermírio de Moraes, que também investiu no longa. Todavia, sua prática enquanto professor de música e regente de uma orquestra sinfônica na favela paulistana de Heliópolis, apesar da péssima formação inicial e da indisciplina dos seus alunos, consegue “transformar” a comunidade, bem

como as vidas dos seus pupilos, à medida em que eles imergem na “música clássica” – europeia, obviamente.

Se considerarmos as representações da atividade docente nos filmes supramencionados, no que concerne à autonomia profissional, chegaremos a um paradoxo: salvo o doce Mr. Chips, um tradicional incorrigível, a maioria dos mestres aqui citados oscila entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Mas isso não significa uma comunhão hollywoodiana com propostas revolucionárias no campo da educação formal. Para nossa decepção, sob uma forma “revolucionária”, se esconde uma intenção conservadora.

CONCLUSÕES: CATARSE SUBVERSIVA OU ILUSÃO COLETIVA?

Como vimos, não é tão simples enquadrar professores em um ou outro tipo ideal, e isso tem a ver com a natureza dos modelos teóricos. Por outro lado, essa dificuldade também se dá em razão da ambiguidade característica das obras cinematográficas. A esse respeito, Kellner (1994) nos ensina que é preferível ver o entretenimento popular como um produto complexo, que contém momentos contraditórios de desejo e seu deslocamento, articulações de esperanças e sua opressão. Para o autor, a cultura popular dá acesso aos sonhos e pesadelos sociais, contendo tanto celebrações ideológicas do *status quo* como momentos utópicos de transcendência, de oposição e rebelião e suas tentativas de contenção.

Mr. Chips, Richard Dadier, Mark Thackeray, Erin Gruwell e Laerte simbolizam essas ambiguidades: em geral, são progressistas, mas sua atividade profissional prima sobretudo por práticas pedagógicas que aproximem alunos apáticos dos conteúdos elaborados e impostos pelos grupos de poder hegemônicos, pelos colonizadores. Sua ação é sempre solitária e voluntarista, o que nada tem a ver com a ideia de autonomia docente, dentro do conceito de profissionalidade docente, a qual pressupõe a ação coletiva do professorado, no rumo de determinado projeto educativo, em sinergia com as demandas do alunado e da comunidade.

Portanto, essas e outras obras que (re) produzem e difundem representações da atividade docente podem gerar, se vistas acriticamente, expectativas sociais que impactam diretamente na constituição da identidade profissional docente. Expectativas absolutamente irreais, face às condições concretas nas quais a docência profissional se desenvolve em boa parte do mundo, especialmente nos países periféricos. Por outro lado, elas não questionam

em nenhum momento a naturalização das relações sociais, assim como das instituições criadas pelos grupos dominantes. As estruturas coloniais de onde derivam as injustiças sociais, portanto, permanecem inquestionáveis, mesmo para os professores mais rebeldes. A principal intenção da sua ação educativa é “incluir” alunos “disfuncionais” no sistema.

A celebração desses modelos idealizados de professor (a) no fundo é também a expressão da descaracterização da docência, no seu sentido ético e político. Enquanto a atividade docente sofre um severo processo de proletarização, à título de “profissionalização”, a educação é sequestrada pelo capital e pelas políticas neoliberais, reproduzindo uma organização social e econômica que é incapaz de prover os mais básicos direitos humanos. Se compartilharmos da visão heroica e missionária da atividade docente, no fundo, apenas compactuaremos com nossos próprios inimigos. É preciso quebrar a quarta parede do teatro das ilusões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas**. In: ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

ARONOWITZ, Stanley. **Working-class identity and celluloid fantasies in the Electronic age**. Popular culture: schooling and everyday life. New York: Bergin & Garvey, 1989.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In: Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo. Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores)

CARVALHO, Maria do Rosário. **O constructo das representações sociais: implicações metodológicas**. In: MOREIRA, A. P. (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa, Editora da UFPB, 2001.

CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis**. Verso e Reverso, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 47-56, jan. /abr. 2010.

CONTRERAS DOMINGO, Jose. **La Autonomía Del Profesorado**. Madri: Ediciones Morata, S L, 2011.

DALTON, Mary M. **The Hollywood curriculum: teachers in the movies**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2007.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Ltda., 2003.

FELIPE, Adilson Edinei. **O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social**. Revista Anagrama, São Paulo, ano 2, n. 1, set. /nov. 2008.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, jan. /jun., 2001.

KELLNER, Douglas. **Media Culture: cultural studies, identity and politics between the Modern and the Posmodern**. London: Routledge, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: **saberes coloniais e eurocêntricos**. In: Edgardo Lander (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. Campinas: Papius, 2009

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maia. **Sobre a Teoria das representações Sociais**. In: Antônia Silva Paredes Moreira. (Org.). Representações Sociais: teoria e prática. João Pessoa, Editora Universitária-UFPB, 2001.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.