



**CELMA ALVES FONSECA VILELA**

**UM, DOIS, TRÊS, GRAVANDO: DA DESVALORIZAÇÃO  
DOCENTE AO CINEMA COMO INDÚSTRIA CULTURAL**

**LAVRAS – MG**

**2019**

**CELMA ALVES FONSECA VILELA**

**UM, DOIS, TRÊS, GRAVANDO: DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE AO  
CINEMA COMO INDÚSTRIA CULTURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vilela, Celma Alves Fonseca.

Um, dois, três, gravando: da desvalorização docente ao cinema como indústria cultural / autor Celma Alves Fonseca Vilela. – 2019.

166 p. : il.

Orientadora: Luciana Azevedo Rodrigues

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Cinema. 2. Indústria Cultural. 3. Desvalorização docente. I. Rodrigues, Luciana Azevedo. II. Título.

**CELMA ALVES FONSECA VILELA**

**UM, DOIS, TRÊS, GRAVANDO: DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE AO CINEMA  
COMO INDÚSTRIA CULTURAL**

**ONE, TWO, THREE, RECORDING: FROM TEACHER DEVALUATION TO CINEMA  
AS A CULTURAL INDUSTRY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de junho de 2019.

Prof. Dr. Márcio Norberto Farias	UFLA
Profa. Dra. Cristiane Valéria Silva	FAME
Prof. Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Prof. Dr. Robson Loureiro	UFES

Profa. Dra. Luciana Azevedo Rodrigues  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2019**

A todos aqueles acolhedores e cúmplices nessa trajetória que combina estranhamentos, desconstruções, construções, rearranjos,... desvelamentos, ‘desemburrecimentos’ e, ainda, à Duda, Gabriel, Lucas, Miguel e Bárbara, sobrinhos queridos que me apresentaram o mundo sob outras lentes.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pelas bênçãos derramadas e por ser meu guia e companheiro constante nas “estradas da vida”.

Ao meu marido, Augusto, meu Fofinho, pelo amor incondicional, paciência, companheirismo, carinho, incentivo em todos os momentos difíceis e, principalmente, por compreender minhas crises de ansiedade e ausências. A cada dia confirmo que você é a pessoa certa, na hora certa.

Ao meu paizinho querido, Obede, (*in memoriam*), por ter me ensinado, com atitudes, a ser forte, batalhadora e a nunca desistir dos meus ideais.

À minha mãe, Cida, meu porto seguro, pelo zelo, ‘paparicos’, orações, parceria, por ter me ensinado a ser independente, destemida e, por sempre fazer-me acreditar que sou capaz de vencer obstáculos e de superar angústias.

À Professora Luciana Azevedo Rodrigues, inspiração, no sentido mais puro da palavra, pela acolhida, carinho, confiança, palavras de incentivo nos momentos de limitações. Você fez ‘borbulhar’ múltiplas indagações! Obrigada pelo refinamento de conceitos, indiscutivelmente, pautados no saber crítico e na desalienação. Você fez a diferença!

Aos professores Dr. Márcio Norberto Farias, Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane Valéria Silva, Prof. Dr. Carlos Betlinski e Prof. Dr. Robson Loureiro, pelo sim à participação na banca examinadora e pela leitura atenta. Vocês são dinamizadores de outros pensares e fazeres.

Aos Professores e Professoras do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional da UFLA, que tive a honra de ter como mestres, agradeço, por todos os estranhamentos provocados e por todos os saberes compartilhados, inegavelmente necessários à materialização da pesquisa. Vocês me transformaram em outra profissional. Saudades e gratidão!

Ao Sérgio, Cibele, Celso, Kênia, Nívea e Serginho, por, mesmo nos bastidores, vivenciarem comigo cada fase e me apoiarem com o carinho de vocês. Amo a todos.

Aos meus pequenos, que tanto amo: Duda, Gabriel, Lucas, Miguel e Bárbara pelos mimos, carinhos, beijos molhados e abraços de ‘quebra-ossos’, que tanto me confortaram durante esta caminhada.

Aos meus colegas de mestrado, pessoas maravilhosas, pelas amizades florescidas, pelas experiências compartilhadas e, principalmente, pela união, cumplicidade e parceria. Um orgulho ter conhecido vocês!

À Eugênia, companheira de estrada, por tornar minhas viagens menos cansativas, mais curtas e divertidas e, por não deixar “azedar o pé do frango”. Ao seu lado não existe tristeza! Amizade eterna!

Ao Stênio, companheiro nas angústias, agradeço pelo grande amigo que se tornou, por sempre me socorrer com as tecnologias, pelas conversas intelectuais, pelas conversas fiadas, pelos desabafos e pela companhia constante.

Ao grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação, pelos estudos, pelas leituras e debates riquíssimos, pelas inquietações provocadas e pelos desvelamentos proporcionados.

Ao Grupo Cinema com Vida por apresentar-me uma nova forma de olhar o cinema e por conseguir tirar-me da letargia e do anestesiamento cultural.

Ao Departamento de Educação Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras – UFLA, pelo trabalho desempenhado, pela qualidade dos profissionais que o integram e pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e de tornar-me pessoa e profissional mais humana.

À Neiva e Chiquinha, pelas conversas confortadoras, pelas mensagens de carinho, apoio, compreensão e pelas noites de descontração, as quais serviram como recarga da bateria. Obrigada, amigas! Vocês amenizaram a carga da reta final. Gratidão. Muita gratidão.

À Laila, um obrigado especial pelo desprendimento, pela solidariedade e ajuda. Seus apontamentos foram enriquecedores.

À Dorzinha por compreender-me e proporcionar grande ajuda. Muito grata. Jamais esquecerei.

À Neide pelo carinho, atenção, cuidado, zelo e apoio constante. Fineza no trato!

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram nesse percurso,

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

Esta pesquisa traz como tema central a articulação entre a profissão docente e o cinema como um dos instrumentos ideológicos pertencentes à indústria cultural. Ao fazer essa articulação, visa a responder ao seguinte problema: como as representações exibidas nos filmes que retratam o professor no desempenho de seu ofício se relacionam com o cosmo da desvalorização da docência? Nesse sentido, tem o objetivo de analisar filmes que retratam o professor no exercício do seu ofício, a fim de identificar como as representações exibidas nesses filmes induzem o espectador à construção e à disseminação de imagens pré-determinadas sobre a docência e até que ponto essas imagens dialogam com o cosmo de desvalorização dessa profissão. Esta pesquisa assume relevância, pelo fato de estar ocorrendo, na atual conjuntura político-social brasileira, um processo de barbárie social que tem provocado uma exacerbação tanto do sentimento de ódio pelo professor quanto dos tabus acerca do magistério. Diante disso, o referencial teórico adotado baseia-se, principalmente, nas obras escritas por Adorno sobre indústria cultural, semiformação e cinema, mas também conta com produções de outros estudiosos da área da Teoria Crítica da Sociedade tais como: Horkheimer, Benjamin, Türcke, Grushka, bem como alguns intérpretes e seguidores no Brasil como Durão, Zuin, Matos, Costa, Duarte e Rodrigues e Farias. A metodologia utilizada apresenta abordagem qualitativa, é delineada, por meio de investigação teórica e de análise autorreflexiva do conteúdo de filmes que retratam o professor no desempenho de sua profissão. Dessa forma, as descobertas realizadas possibilitam perceber o processo de retroalimentação existente entre indústria cultural e pseudoformação e como o cinema, artefato dessa indústria, contribui para a desvalorização da profissão docente bem como para a reprodução social dos tabus acerca do magistério e do docente. Além disso, permitem reconhecer a condição de pseudoformados/semiformados em que os indivíduos, de forma geral, se encontram. Sendo assim, assumir essa consciência é a mola mestra para que se possa iniciar qualquer tipo de movimento de resistência à indústria cultural e à própria condição de pseudoformação instalada na sociedade em geral.

**Palavras-chave:** Cinema. Indústria Cultural. Desvalorização docente.

## ABSTRACT

The central theme of this research is the articulation between the teaching profession and the cinema as one of the ideological instruments of the cultural industry. This articulation aims to answer the following question: How do the representations displayed in films that portray teachers performing their craft relate to the cosmos of the devaluation of teaching? In this sense, this work has the objective of analyzing films that portray teachers while exercising their craft to identify how the representations displayed induce the viewer to construct and disseminate predetermined images regarding teaching and to what extent these images dialogue with the devaluing cosmos of this profession. This research assumes relevance in the current Brazilian political-social conjuncture, where a process of social barbarism has caused an exacerbation of both the feeling of hatred towards the teacher and the taboos about teaching. In view of this, the adopted theoretical background is based mainly on the works written by Adorno on cultural industry, semi-formation, and cinema, also considering the works of other scholars of the Critical Theory of Society, such as Horkheimer, Benjamin, Türcke, Grushka, as well as some interpreters and followers in Brazil, such as Durão, Zuin, Matos, Costa, Duarte, and Rodrigues and Farias. The methodology used presents a qualitative approach and is outlined through theoretical research and self-reflexive analysis of the content of films that portray teachers while performing their profession. Thus, the discoveries made allow us to understand the feedback process between the cultural industry and pseudo-formation and how cinema, an artifact of this industry, contributes to the devaluation of the teaching profession as well as to the social reproduction of the taboos concerning teaching and teachers. Furthermore, they allow us to recognize the condition of pseudo-formed/semi-formed individuals in general. Thus, assuming this awareness is the mainspring for initiating any kind of resistance movement to the cultural industry and to the very condition of pseudo-formation installed in general society.

**Keywords:** Cinema. Cultural industry. Teacher devaluation.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
DVD	Digital Versatile Disc - Disco Digital Versátil
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAME	Faculdade de Medicina de Barbacena
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFLA	Universidade Federal de Lavras
VHS	Vídeo Home System - Sistema Doméstico de Vídeo

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PREPARANDO O EQUIPAMENTO: PROFISSÃO DOCENTE E O PROCESSO DE DESVALORIZAÇÃO DESSE OFÍCIO.....	19
2.1	Preparando o cenário: observações e auto-observações da professora- pesquisadora.....	20
2.2	Posicionando os holofotes: (re)avaliando experiências, achismos e contemplações .....	28
2.3	Preparando as câmeras - formação continuada: relação estabelecida entre mestrado em educação, cinema hegemônico e embates com o cinema novo.....	39
3	DESOBSTRUINDO AS LENTES DAS CÂMERAS PARA FOCALIZAR MELHOR: CONCEITOS BÁSICOS PARA COMPREENSÃO DO PROBLEMA .....	46
3.1	Regulando as objetivas das câmeras - formação cultural e sua relação com a sociedade, a educação e o cinema: mostras de semicultura .....	46
3.1.1	Foco da objetiva 1 - a difícil condição histórica e contemporânea da docência na discussão sobre tabus .....	47
3.1.2	Foco da objetiva 2: formação cultural e a dialética com a semiformação.....	67
3.2	Preparando as tomadas de gravação: indústria cultural e seus artefatos de dominação.....	78
3.2.1	Tomada 1: indústria cultural e o ambiente escolar .....	93
3.2.2	Tomada 2: o cinema como objeto ideológico da indústria cultural .....	102
3.2.3	Tomada 3: indústria cultural e o cinema não hegemônico .....	116
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A - ANÁLISE DOS FILMES QUANTO AO REFERENCIAL TEÓRICO PESQUISADO .....	135
	ANEXO A - RELAÇÃO DE TÍTULOS ENCONTRADOS NA PRIMEIRA SELEÇÃO DE FILMES .....	141
	ANEXO B – RELAÇÃO DE FILMES QUE SE ENQUADRAM NOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESTABELECIDOS E QUE SÃO DE FÁCIL ACESSIBILIDADE EM FERRAMENTAS POPULARES DA INTERNET.....	144
	ANEXO C - FICHA TÉCNICA DOS FILMES UTILIZADOS NA PESQUISA .....	146

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é redigido na primeira pessoa do singular, porque se origina de experiências vivenciadas por mim, como discente e, principalmente, como profissional da educação. Sendo assim, reconheço o lugar sobre e a partir do qual falo e registro, com maior propriedade, os movimentos que me conduziram ao mestrado e as razões pelas quais fui impulsionada a refletir sobre a possível relação entre cinema e desvalorização docente.

A docência faz parte de minha história de vida desde a infância. Advinda de uma família com seis professoras, não foi difícil essa profissão se transformar em peça primordial em minha vida. Cresci em meio a essa realidade, envolta a objetos e situações relacionadas à educação e, pouco a pouco, fui introjetando o desejo de ser professora e, inconscientemente, consolidando a tradição familiar.

Desenvolvi toda a minha trajetória acadêmica visando à referida profissão e, tão logo me formei, iniciei minhas atividades profissionais como docente em uma escola particular, onde lecionei, no ensino fundamental, por 10 anos. Daí em diante, não saí mais da educação: fui aprovada, em 1995, em concurso público municipal para docência, cargo que estou em efetivo trabalho há 24 anos; exerci função de coordenadora pedagógica, em escola particular, perpassando todos os níveis da educação básica, durante 16 anos, cargo em que me aposentei) e atuo como professora no ensino superior, em um Centro Universitário localizado em uma cidade do interior de Minas Gerais. No entanto, desde o início de minha carreira até os dias de hoje, percebo, em minha prática docente, que os professores, no exercício de seu ofício, confrontam-se com um grande problema: a desvalorização de sua profissão por parte de alunos, pais, colegas de trabalho e da sociedade de forma geral.

No entanto, essa desvalorização não se atém somente à profissão, mas é refletida e se estende à pessoa que a exerce, desencadeando situações conflituosas entre professores, alunos e pais. Com certa frequência, é possível observar situações de desrespeito para com os professores: escárnios, desafios, más respostas, gestos obscenos, ameaças, chacotas, agressão verbal, violência psicológica e física e casos de assassinatos. Além disso, existem governos que não pagam em dia, dividem o salário mensal dos profissionais da educação em parcelas e, na prática, não parecem considerar a educação como um serviço essencial para a sociedade. Até mesmo em programas de televisão e em redes sociais o professor é motivo de piadas e zombarias. E o que mais me intriga é que algumas das piadas são disseminadas pelos próprios professores, os quais acham que, dessa forma, exercem senso crítico, no entanto, se autodeterioram como profissionais.

Tenho consciência de que essa desvalorização faz parte de um processo histórico, tem suas raízes na origem do magistério, decorreu/decorre de fatores sociais, políticos e econômicos e tem grande relação com a inserção feminina no mercado de trabalho, uma vez que uma das profissões designada à mulher foi o magistério, porque esta era considerada como inferior ao homem e, como tal, não merecedora de um salário equiparado ao do homem. Portanto, pensando sob esse foco, a docência é uma profissão que nunca teve uma valorização econômica e nem profissional e, no decorrer do seu processo histórico, sempre foi colocada numa posição de subalterna. Além disso, com o passar do tempo, ocorreram/ocorrem mudanças nesse cenário e essa profissão tem sido cada vez menos valorizada e, concomitante, cada vez mais odiada socialmente, o que a transforma em uma profissão de risco, exposta a diversos tipos de violência.

Posto isso, questiono: que fatores levaram/levam à desvalorização da profissão professor? Como a desvalorização profissional do docente é propagada socialmente? Como funciona o processo de manutenção dessa desvalorização? Que instrumentos são utilizados na propagação dessa desvalorização?

Buscando responder a esses questionamentos, decido pleitear vaga no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras - UFLA, na área de Teoria Crítica da Sociedade. Ao ingressar no mestrado e iniciar minha participação nas aulas da disciplina Teoria Crítica da Sociedade, bem como nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema com Vida (projeto que desenvolve reflexões críticas sobre o cinema e propõe uma educação do olhar e o reconhecimento de diferentes estéticas cinematográficas), deparo-me com estudos realizados sobre o cinema, os quais demonstram como esse artefato, pertencente à indústria cultural, embora tenha função de entretenimento e lazer, esconde, em sua essência, interesses ideológicos e de dominação, os quais são assimilados pelo espectador.

A partir daí, defino como objeto desta pesquisa filmes que retratam o professor em seu ofício, visto que, ao ser apresentada a esse cenário sobre o cinema e desvendada sua não neutralidade, percebo que é possível associar minhas inquietações sobre a desvalorização da docência com o cinema, uma vez que os estudos realizados nas aulas de Teoria Crítica e no grupo Cinema com Vida me apresentaram fundamentações sobre um contexto geral do cinema e da indústria cultural até então desconhecidas por mim, que, aliadas às minhas indagações sobre a desvalorização docente, servem de aporte para responder ao seguinte problema de pesquisa: como as representações exibidas nos filmes que retratam o professor no desempenho de seu ofício se relacionam com o cosmo da desvalorização da docência?

Ao refletir sobre a problematização exposta, tendo como suporte os estudos da Teoria Crítica da Sociedade referentes ao conceito de indústria cultural e de cinema, levanto as seguintes hipóteses:

- a) Os filmes selecionados estão abarrotados de ideologias que visam à manutenção do sistema capitalista e à preservação do “status quo”, por isso, oferecem ao espectador um momento de conformação ao que lhe é apresentado em relação à docência, o satisfazem, o realizam com o que vê e consolidam, em seu inconsciente, a imagem de desvalorização da docência;
- b) Os filmes que retratam o professor disseminam uma concepção de professor como herói, aquele que é vencedor, que usurpa sua vida privada em detrimento do trabalho e da ajuda ao outro;
- c) Os filmes que retratam o professor em seu ofício, ao enfatizarem padrões de enredo e estilos de linguagem semelhantes contribuem para a perpetuação da desvalorização da profissão docente.

Uma vez originada a situação problema exposta e levantadas as hipóteses, esta pesquisa assume relevância, pois, na hodierna conjuntura política e social brasileira, vem se instaurando, de uma forma muito contundente, uma barbárie social. Nesse sentido, a escola, como parte dessa organização social, é atingida e sofre os reflexos dessa barbárie, a qual origina, em meio à coletividade, um vertiginoso sentimento de ódio pelo professor, sentimento que impõe sobre esse profissional a imagem de ‘inimigo da nação’ e, concomitante, nutre um crescente movimento de exacerbação de tabus acerca do magistério. Sendo assim, considero necessário estudar sobre esse fenômeno enfatizando o papel do cinema nesse processo.

Posto isso, neste trabalho, objetiva-se identificar como as imagens filmicas que retratam o professor no exercício do seu ofício promovem e disseminam imagens pré-determinadas que formam o cosmo de desvalorização dessa profissão.

Para a efetivação desse objetivo principal, o estudo propõe como objetivo específico: destacar as relações estabelecidas entre Teoria Crítica da Sociedade, indústria cultural, cinema, escola e filmes.

Para atingir esses objetivos, o referencial teórico adotado baseia-se em obras de autores da Teoria Crítica da Sociedade tais como: o texto escrito por Adorno e Horkheimer sobre indústria cultural, “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das

massas”; as palestras e textos escritos por Adorno sobre formação cultural como “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Televisão e formação”, “Teoria da semiformação”, “A indústria cultural”, “Mínima Moralia”, “O ensaio como forma”, “Gênese da burrice”, “Notas sobre o filme”; o texto “A reprodutibilidade técnica da obra de arte”, escrito por Benjamin; os textos “A revolta da natureza” e “Ascensão e declínio do indivíduo”, de Horkheimer; mas também se aporta em produções de representantes hodiernos desse movimento intelectual na Alemanha, como Türcke e Gruschka, e em produções de outros estudiosos e intérpretes, no Brasil, tais como: Durão, Matos, Zuin, Costa, Rodrigues e Farias. Além da referida fundamentação na área da Teoria Crítica da Sociedade, o estudo também utiliza como referencial, estudiosos da área da educação como Gatti, Charão, Caveden, Nunes e Moutinho.

Embora os membros do movimento Teoria Crítica da Sociedade não tenham a educação escolar como ângulo principal de suas discussões, esse movimento intelectual oferece subsídios significativos para a associação dos referidos estudos à minha proposta de pesquisa, uma vez que seus escritos giram em torno da formação cultural e de como a sociedade capitalista, por meio de seus artefatos ideológicos, condiciona o indivíduo a essa formação, de acordo com os interesses do capital.

Sendo assim, a metodologia utilizada apresenta abordagem qualitativa, é delineada por meio de investigação teórica, baseada em conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, e de análise autorreflexiva do conteúdo de filmes que retratam o professor no exercício de seu ofício.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, porque visa a compreender as representações de professores que são apresentadas nos filmes e, de acordo com Minayo (2002, p. 24), os autores que trabalham com essa abordagem

[...] não se preocupam em quantificar, mas, sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetivada.

Além dessa abordagem, a pesquisa é delineada por meio de investigação teórica, porque pressupõe uma fundamentação teórica alicerçada nos estudos da Teoria Crítica da Sociedade. Entende-se por fundamentação teórica, o estudo de materiais publicados (impressos ou eletrônicos), existentes na literatura, que abordam sobre o tema pesquisado e que podem ser utilizados para dar suporte à pesquisa. Para Flick (2009, p. 62), nesse tipo de

investigação, “[...] o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura como conhecimento sobre o contexto, utilizando-se delas para verificar afirmações e observações a respeito do seu tema de pesquisa naqueles contextos”.

Consonante a esse referencial teórico, a pesquisa ainda é delineada em forma de análise autorreflexiva de filmes que representam o professor no desempenho de suas atividades docentes. Análises essas baseadas em experiências vivenciadas por mim, durante meu percurso como profissional da educação, bem como as adquiridas a partir dos estudos realizados no Grupo de Teoria Crítica da Sociedade e na minha relação com o cinema a partir da participação no Projeto Cinema com Vida (ambos, projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal de Lavras - UFLA), buscando, assim, alcançar um nível de compreensão mais elaborado sobre o problema de pesquisa apresentado. Mas que filmes utilizar?

Ciente da grande variedade de gêneros existentes e da quantidade de filmes produzidos, julgo necessário selecionar algumas obras para servirem de aporte para a análise proposta. Para direcionar essa seleção, como o estudo trata de desvalorização da profissão docente, decido analisar somente filmes relacionados ao espaço escolar, ou seja, somente filmes que retratam o professor desempenhando sua profissão, Ao determinar esse critério de seleção, ‘borbulham’ algumas indagações: existem produzidas muitas obras filmicas que tratam sobre o professor no exercício do seu ofício? Em que intensidade são produzidas ? A que movimentos cinematográficos essas obras se encaixam? Os filmes que retratam o professor no desempenho de sua profissão reforçam, na sociedade contemporânea, a já existente imagem de desvalorização desse profissional?

Buscando clarear esses questionamentos, realizo uma sondagem na internet sobre filmes que retratam o professor em suas atividades docentes. Para efetuar a pesquisa, utilizo o google como ferramenta de apoio e digito como palavras chaves: ‘lista filmes professor’. A partir daí, o google apresenta diferentes sites que trazem variados filmes que retratam o professor em seu ofício. Nesse momento, na medida em que abro cada site apresentado, construo uma lista de títulos de filmes já produzidos e que abordam o tema desejado.

Da sondagem realizada foram encontrados 44 (quarenta e quatro) filmes, cujos títulos estão elencados no Anexo A deste estudo, de acordo com a ordem cronológica de seus lançamentos.

A lista não se esgota nos títulos apresentados (Anexo A), pois, além dessas obras, ainda encontro vários documentários relacionados ao tema e também diversos filmes que associam o ofício de ensinar à educação de crianças especiais. Muitas obras! Muitas!

Diante da extensa lista, confesso que fiquei surpreendida ao deparar-me com tantos filmes relacionados à docência, pois desconhecia tamanha produção. Então, decido parar as buscas e debruçar-me sobre a longa lista e analisar o conteúdo que ela expõe, pois considero que se configura uma mostra significativa.

Ao observar a lista, percebo que, nessa mostra, se estabelece a média de um filme produzido por ano e que, no século XXI, a produção de filmes com esse tema tem sido maior, a média de um e meio por ano. Ao observar a nacionalidade desses filmes, registro uma ênfase significativa nas produções norte americanas como apresento a seguir: Alemanha (1 produção); Brasil (3 produções); China (1 produção); **Estados Unidos da América - EUA (28 produções)**; França (7 produções); Holanda (1 produção); Índia (1 produção); Irã (1 produção); Reino Unido (1 produção). Diante de tais dados, questiono? Quais são as possibilidades de resistência diante dessa hegemonia norte americana?

Num segundo momento, realizo uma pesquisa sobre esses filmes: em trailers, sinopses, artigos, dissertações e críticas procurando compreender como cada um se estrutura, que objetivos possui e que mensagens transmite ao espectador. Durante essa pesquisa, percebo que retratam a relação aluno-professor à sombra de diferentes gêneros, épocas, espaços, conteúdos, estéticas e concepções educacionais, no entanto, todos demonstram as principais dificuldades dos docentes em sua prática pedagógica.

Após essas pesquisas, consciente de que a mostra coletada já era vultosa e da existência de outros filmes sobre o tema, decido criar um melhor direcionamento para a escolha dos mesmos. Para isso, seleciono somente os filmes que retratam o professor em sala de aula; que apresentam tema relacionado ao trabalho desenvolvido pelo professor; que sejam dublados ou que tenham legenda em língua portuguesa brasileira; que seja de fácil acessibilidade do público e, portanto, de maior circulação entre as massas, uma vez que pretendo verificar se o conteúdo dessas obras leva esse público a consolidar a imagem de desvalorização da profissão docente. Os critérios utilizados para exclusão de filmes são: não se encaixarem nos critérios de inclusão acima expostos, serem documentários e relacionarem o tema de pesquisa com educação especial.

Com esses critérios em mente, inicio a seleção explorando ferramentas da internet mais populares e de fácil acessibilidade do público em geral: Google, YouTube e Netflix. A partir daí, percebo que nem todos os filmes elencados no Anexo A encontram-se disponíveis nessas ferramentas. Diante do apresentado, com embasamento nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos anteriormente, uma nova lista, com um número menor de filmes 20 (vinte) títulos é constituída (ANEXO B).

Nesse sentido, dos 44 (quarenta e quatro) filmes elencados na primeira lista (ANEXO A), 20 (vinte) apresentam fácil acessibilidade ao público (ANEXO B). Desses últimos, 12 (doze) apresentam nacionalidade americana – EUA, o que denota que as produções hollywoodianas são mais acessíveis à população, um dos motivos que favorece a interação desse tipo de cinema com os espectadores brasileiros.

A partir daí, com a lista contendo nomes dos 20 (vinte) filmes<sup>1</sup> de fácil acessibilidade, estabeleço que essas serão as obras analisadas e assisto a cada uma delas buscando imagens e sequências filmicas que se relacionam com aspectos do referencial teórico estudado a fim de estabelecer uma análise crítica e de perceber se existe relação entre os filmes assistidos, o referencial teórico estudado e a desvalorização da docência.

Uma vez assistidos e analisados todos os filmes selecionados, passo a redigir o texto deste estudo visando à resposta ao problema de pesquisa apresentado.

Dentro dessa proposta, essa investigação estrutura-se em dois capítulos que se complementam e são fundamentais para a construção de articulações que conduzem à consecução dos objetivos propostos. O primeiro capítulo apresenta observações realizadas por mim, durante minha trajetória como estudante e profissional da educação, posicionamentos de estudiosos na área de educação sobre a desvalorização da docência no Brasil, os movimentos que me conduziram ao mestrado e as razões pelas quais fui impulsionada a refletir sobre a possível relação entre cinema e desvalorização docente. O segundo capítulo desenvolve reflexões sobre formação cultural, semiformação, indústria cultural e sua relação com o cinema, com a escola e com os tabus existentes sobre a docência; destacam-se os embates existentes entre o cinema tradicional e o cinema novo, principalmente o movimento Nouvelle Vague francês; e, ainda, por meio de autorreflexão crítica, apresenta uma análise sobre filmes que retratam o professor no exercício de suas funções, como docente, associando as imagens representadas nesses filmes aos temas desenvolvidos no corpo deste estudo a fim de observar como o conteúdo filmico contribui para a reprodução da ideia de desvalorização da docência.

Assim, por meio desta pesquisa, é possível compartilhar com meus pares as descobertas realizadas. A partir desse compartilhamento, surge a possibilidade das pessoas conhecerem melhor as intenções escondidas nas produções filmicas que a sociedade capitalista lhes tem apresentado e a chance de identificarem a existência de outras estéticas de cinema que não sejam as apresentadas pelo cinema hegemônico; cria-se uma abertura para que percebam as facetas apresentadas pelos filmes comerciais que assistem e a probabilidade

---

<sup>1</sup> No anexo C deste estudo encontra-se a ficha catalográfica de cada um desses filmes, contendo, inclusive, para maior compreensão a sinopse do mesmo.

de terem discernimento de que são manipuladas pelos interesses de uma minoria, até mesmo quando encontram-se em seus momentos de descanso e lazer, conformando-as a uma condição de semiformadas ou pseudoformadas. Somente quando reconhecerem essa manipulação e a condição de pseudoformados em que se encontram, e aqui eu me incluo , terão/teremos condições de iniciar qualquer tipo de movimento de resistência à indústria cultural e à própria condição de pseudoformados.

## 2 PREPARANDO O EQUIPAMENTO: PROFISSÃO DOCENTE E O PROCESSO DE DESVALORIZAÇÃO DESSE OFÍCIO

Tanto no contexto educacional brasileiro quanto no de outros países, estudiosos brasileiros como Gatti (2013) e Zuin (2012), e alemães como Gruschka (2008) e TÜRCKE (2010), dentre outros, têm discutido sobre a desvalorização da docência na educação básica e, conseqüentemente, sobre os efeitos e representações sociais que gera para a referida profissão, bem como para quem a exerce, ou seja, para o professor.

Essa situação problemática torna-se objeto de meu interesse de pesquisa uma vez que, desde o início de minha carreira na educação, tenho percebido, em minha prática docente, que os professores, no exercício de seu ofício, confrontam-se com situações diversas, praticadas por diferentes sujeitos (governantes, alunos, pais, colegas de trabalho e sociedade de forma geral), os quais manifestam o problema da desvalorização da docência. Além disso, a experiência de vinte e sete anos na educação e estudos realizados, durante esse percurso expandem minha percepção para o fato de que essa desvalorização não se atém somente à profissão docente, mas é refletida e estende-se à pessoa que a exerce, desencadeando processos que provocam sofrimentos e conflitos não apenas individuais, mas também sociais.

Diante do exposto, indago: o que se pode extrair dos suprarreferidos autores sobre o que tem promovido essa desvalorização? Como esses autores explicam a propagação social do desprestígio da docência? Como eles explicam o funcionamento do processo de manutenção dessa depreciação profissional? Quais os meios e processos esses autores apontam como utilizados para a propagação desse menosprezo?

Ao pensar sobre o tema e ao rememorar minha trajetória pela educação, emerge uma variedade de situações ocorridas em diversos elementos e situações que compõem o cenário escolar. Ao emergir tais lembranças, as utilizo para produzir este estudo e faço isso inspirada no texto de Adorno (1994c), intitulado ‘O ensaio como forma’. Inspiro-me nesse texto uma vez que, de acordo com o supramencionado autor, “o ensaio [...] assume em seu próprio proceder o impulso antissistemático e, sem cerimônias, introduz ‘imediatamente’ conceitos tais como os recebe e concebe” (ADORNO, 1994c, p. 176). Sendo assim, partindo do pressuposto de que verdade e história se inter-relacionam, traço um percurso de estudos onde reelaboro, construo e rememoro situações vivenciadas por mim. O uso fazer isso porque, de acordo com Adorno (1994c, p. 174),

[...] o ensaio não se deixa intimidar pelo depravado pensamento profundo de que verdade e história se contraponham irreconciliavelmente. Se a verdade tem, de fato, um núcleo temporal, então o pleno conteúdo histórico se converte num momento integral dela.

Nesse contexto, o conteúdo histórico que vivenciei é um conteúdo de verdade e, conseqüentemente, relevante. À vista disso, “a ninguém, no entanto, ocorreria considerar irrelevante e rechaçar como acidentais e irracionais as informações e reflexões de um homem experiente só porque são as experiências dele e não podem ser cientificamente generalizadas” (ADORNO, 1994c, p. 173). Partindo dessas premissas, reconhecendo o lugar sobre e a partir do que falo, registro, com maior liberdade de expressão e propriedade, algumas das razões pelas quais fui impulsionada a refletir sobre a relação existente entre cinema e desvalorização docente para, posteriormente, associá-las a referenciais teóricos de destaque tanto do campo educacional quanto da Teoria Crítica da Sociedade. Não estou dizendo que o meu texto configura-se um ensaio, mas apenas inspiro-me no “O ensaio como forma”, de Adorno para que minha escrita e estudos fluam naturalmente e com maior liberdade de expressão.

Dessa forma, por meio de rememoração, elenco, a seguir, alguns pontos que considero coadunar com a ideia de desvalorização da docência e que se configuram como motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **2.1 Preparando o cenário: observações e auto-observações da professora-pesquisadora**

Durante minha trajetória no magistério, observei/observo algumas situações que me incomodam muito, fazem-me sentir desvalorizada na profissão escolhida e induzem-me a repensar, constantemente, sobre minha prática profissional. Nesse momento, transporto para esta pesquisa minha visão sobre algumas situações que presenciei/presencio no cenário educacional e que geram indagações sobre as quais considero a necessidade de se pensar.

A primeira delas refere-se à forma de tratamento que pais, sociedade e Estado dirigem aos professores. Na contemporaneidade, é comum pais tratarem professores com indiferença e hostilidade, como simplesmente ‘mais um’ em meio a tantos naquele espaço, como seres diminutos, insignificantes, sem importância para a sociedade, bem como para a formação dos filhos. Além disso, muitas vezes, para que possam trabalhar (ou realizar quaisquer outras atividades), enviam seus filhos para a escola sem maiores preocupações, não assumindo a responsabilidade de incentivá-los nos estudos e tampouco de acompanhá-los em seu desenvolvimento intelectual. Alguns deles, quando conversam entre si, ou com a

direção/supervisão da escola, demonstram desconhecer o nome próprio dos professores, pois referem-se a eles, como ‘essa mulher/esse homem’, ‘essa zinha/esse cara’, em tom de superioridade, de ironia, sarcasmo, deboche, desrespeito e preconceito. Não os veem como profissionais da educação, mas, sim, como subordinados que devem ser submissos a eles e a seus filhos, fazer de tudo para agradá-los, não alterar a rotina da família e transferir pouquíssima (ou nenhuma) responsabilidade para os pais. Na maioria das vezes em que pais ou responsáveis são chamados até à escola para conversar sobre o comportamento do filho, é comum a ocorrência de inversão na situação tratada, pois os pais assumem uma postura defensiva, culpando o professor e a escola e isentando o filho da acusação, conduta conhecida popularmente como ‘passar a mão na cabeça’ do filho.

Além do exposto, observo que não são somente pais ou responsáveis pelas crianças que apresentam hostilidade para com os professores, mas esta se encontra presente também na sociedade. Quando interpelada sobre a profissão que exerço, ao identificar-me como professora, percebo na fisionomia das pessoas uma atmosfera de decepção, de desprezo pela docência, chegando, algumas vezes, a receber conselhos para que deixe de trabalhar na área da docência e procure algo mais promissor. O que mais chama a minha atenção é o fato do desprezo por essa profissão ser, muitas vezes, cometido pelos próprios professores que, ao exporem sobre sua profissão, o fazem com desmerecimento, falta de entusiasmo, enfatizando pontos negativos (como se outras profissões também não os tivessem), desprestigiando sua profissão e a eles mesmos como profissionais. Diante desse fato, brinco com as palavras e formulo um silogismo: tudo que é desprezado não tem valor. O ofício de professor é desprezado. Então, o ofício de professor é sem valor. Sendo assim, questiono se estaria a sociedade pensando a educação de acordo com esse silogismo.

Esse menosprezo na forma de tratamento é também notado por mim no descaso dos entes governamentais com a educação. Exemplo disso são as estruturas físicas das escolas públicas, que são precárias e sem manutenção periódica, apresentando paredes trincadas e sujas, portas e janelas quebradas, banheiros desativados por falta de manutenção; espaços externos minúsculos; ausência de áreas verdes e de ambientes para convívio social; refeitórios que não comportam a quantidade de alunos existentes; salas de aula pequenas, com fraca luminosidade, pouca ventilação e número elevado de alunos; carteiras desconfortáveis, na maior parte enferrujadas, rabiscadas e quebradas, propiciando riscos para quem nelas assenta; quadro negro quase sempre quebrado e em condições críticas para a escrita; falta de materiais como papel chamex, giz, apagadores, tintas, pincéis, papel metro, cartolina, entre outros (quando há estoque, esses materiais são de qualidade inferior); máquinas de xerox que não

atendem à demanda, gerando cotas irrisórias de cópias para os professores, o que compromete a qualidade do trabalho desenvolvido; equipamentos eletrônicos tais como computadores, data show, televisão, aparelhos de DVD, caixas de som, microfones, que, via de regra, não funcionam e a manutenção destes segue um protocolo burocrático que não atende à urgência nem à necessidade do trabalho.

Além da forma de tratamento, a violência contra professores é outra situação que merece atenção. Hodiernamente tornam-se cada vez mais corriqueiras as ocorrências de violência contra quem exerce o magistério e estas apresentam as mais distintas formas: violência verbal, física, moral, psicológica, patrimonial. Nesse sentido, é comum presenciar, dentro do ambiente escolar, tanto alunos quanto pais desrespeitarem os professores fazendo uso de gestos indelicados e obscenos, gritando pelos corredores, salas de aula e demais áreas da escola, respondendo mal, desafiando, criticando, humilhando, caluniando e difamando a honra ou reputação do docente, insultando física e psicologicamente, ameaçando de agressão ou de morte, intimidando com armas ou verbalmente, fazendo chacotas, praticando bullying, danificando veículos, apropriando de objetos, bens e/ou valores, chegando, também, a casos extremos de prática de lesões físicas e assassinatos.

Continuando a explanação, outra situação que considero significativa são as relações interpessoais entre professores, as quais são intermediadas por um excesso de competitividade, que gera individualidades e rivalidades, que são alimentadas por um misto de ciúme e inveja. Muitas vezes, esse excesso de rivalidade desenvolve inimizades no âmbito profissional, aspecto que acaba deslocando-se para a esfera pessoal. Além disso, é comum ver professores querendo se destacar mais que outros, bem como querendo agradar o gestor mais que outros (os famosos ‘puxa-sacos’), que desempenham suas funções não assumindo e nem cumprindo com o verdadeiro papel de educador, mas, sim, visando a outros interesses de cunho pessoal, em prol do engrandecimento de si mesmos. Como não poderia ser diferente, nesse tipo de cenário, é comum ver profissionais querendo prejudicar o trabalho de outros. Esses tipos de comportamento impedem que haja interação entre os colaboradores que atuam na escola, criando e promovendo um espaço propício a tensões, a boatos, fofocas e intrigas. Dessa forma, um universo criado para a construção de conhecimentos transforma-se em um espaço de comportamentos individualizados e egocêntricos, o que, muitas vezes, gera grandes problemas para a instituição escolar e impede que seus resultados sejam mais significativos. Posto isso, novos questionamentos surgem: não estariam as atitudes anteriormente mencionadas gerando um caráter de fragilidade no interior da classe docente e, conseqüentemente, transmitindo para a sociedade a falta de união da classe? Não quero que

esses apontamentos sejam analisados de forma generalizada, uma vez que reconheço que não são todos os profissionais da área que assumem esse tipo de postura e observo que nos espaços de convivência escolar ainda consolidam-se laços profundos de amizades, desenvolvem-se relações amigáveis, sentimentos de companheirismo, de respeito às diferenças, trabalhos em grupo, atitudes de tolerância e estabelecem-se momentos de solidariedade mútua. No entanto, quando uma parcela do grupo foge a esses preceitos, acaba afetando todo o grupo direta ou indiretamente, criando fragilidades.

Ainda direcionando a discussão, o clima de revolta nas salas de professores também é uma ocorrência notável em qualquer escola. Para verificar isso, basta permanecer na sala dos professores durante o intervalo para lanche, pois, nesse espaço, não é necessário fazer esforços para perceber que a maioria dos profissionais está insatisfeita, clamando por seus direitos, sentindo-se explorada, sobrecarregada, desvalorizada, queixando-se do excesso de trabalho, dos alunos e respectivos pais, dos seus superiores, do salário, da carga horária de trabalho, das horas extras trabalhadas, das políticas públicas, das salas de aula abafadas e quentes, do cafezinho, da ‘papelada’ que precisa registrar, enfim, do sistema educacional como um todo. Esse clima de revolta e de excesso de reclamações cria um ambiente de instabilidade emocional, o que fragiliza todo o grupo e atinge o desempenho do professor em sala de aula, bem como a forma como lida com as diferenças individuais de seus alunos e colegas de trabalho. Acontece que essas manifestações de insatisfação não se atêm somente às salas dos professores, mas ultrapassam os muros da escola e são reproduzidas para parentes, amigos, conhecidos, vizinhos, os quais as reproduzem também nos ambientes em que frequentam.

Nessa pauta, a questão da formação docente é outra vertente que também demanda atenção. Muitos dos profissionais que atuam no magistério receberam formação fundamentada em curso profissionalizante de caráter prático: curso magistério, em nível de 2º grau (atual ensino médio), curso este exigido, na época, pela Lei nº 5692/1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, vigente até 1996, ano em que esta foi substituída pela hoje em vigor: a Lei nº 9394/1996. Esse tipo de formação ocorria em um espaço social (a escola) onde a interação entre professor e aluno era polarizada (mas existia) e ocorria de forma automatizada, baseada na memorização e na repetição e, portanto, inconsistente nos quesitos análise crítica e consciência cidadã. Isso não significa que conteúdos teóricos e mais críticos não eram trabalhados nessa época, no entanto, destaca que tal curso priorizava o ‘como fazer’, ou seja, os aspectos técnicos pontuais da profissão. No entanto, nos dias que correm, é possível perceber, nos documentos oficiais que regulamentam a formação docente,

uma exigência de formação acadêmica mais ampla: o curso de magistério não mais habilita professores para os anos iniciais do ensino fundamental, os profissionais da educação devem ser formados em curso superior de licenciatura e os que possuem somente o antigo curso magistério devem se graduar, até o ano de 2020, em alguma das licenciaturas existentes para poderem continuar exercendo a docência (esse contexto, associado a outros fatores, também acelera a busca, propagação e ampliação dos cursos de ensino a distância - EaD - questão que será abordada ainda neste subtópico). Nos referidos documentos oficiais, destaca-se uma preocupação com a fundamentação teórica, com a formação do senso crítico e com a preparação para o exercício da cidadania, e menos ênfase para o desenvolvimento de aspectos práticos específicos da profissão. No entanto, o que noto é que uma parcela significativa dos alunos que concluem os cursos de licenciatura chega ao mercado de trabalho apresentando lacunas em ambos os aspectos. Em decorrência dessas lacunas, percebo a existência de um senso comum que propaga a ideia de fracasso do aluno como sinônimo de fracasso do professor.

Um novo cenário no palco da educação superior que me preocupa é a acentuada queda na demanda dos cursos de licenciatura presenciais e a vertiginosa procura pelos cursos a distância. Há, aproximadamente, vinte e cinco anos, a demanda pelos cursos de licenciatura presenciais era enorme e abrangia as mais variadas áreas do conhecimento. Com o passar dos anos, esse cenário ganhou novas nuances, o processo educacional sofreu alterações, a procura por esses cursos diminuiu e, na contemporaneidade, uma grande quantidade de cursos de licenciatura presenciais está extinta. Novos cursos pertencentes a outras áreas do conhecimento são implantados, novas tendências mercadológicas são radicadas no inconsciente das pessoas ditando os cursos mais promissores para o momento (que não são as licenciaturas). Assim, restam pouquíssimos cursos de licenciatura presenciais em vigor e a maioria existente encontra-se na modalidade a distância. Com o advento das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação - NTCI, é notório que passa a existir, no interior das escolas, uma tendência à criação e desenvolvimento de cursos a distância, sejam eles de nível técnico, profissionalizante, de graduação ou de pós-graduação. Esses cursos visam a atingir o maior número possível de pessoas (para não dizer maior lucratividade), os mais diferentes e longínquos lugares, e já estão em pleno funcionamento. Uma informação importante para ser pensada: entre os cursos a distância mais procurados encontram-se as licenciaturas e, nesse cenário, a demanda pelo curso de Pedagogia cresce vertiginosamente em relação aos demais cursos. Sendo assim, fico a pensar se esse crescimento é positivo ou negativo para a educação.

Os defensores dessa modalidade de ensino enfatizam que essa variante oferece custos baixíssimos, incompatíveis com os dos cursos presenciais; apresenta acessibilidade em todo o território nacional; os diplomas expedidos possuem mesma validade dos cursos presenciais; possibilita uma flexibilidade de horários para realização das atividades propostas; facilita a conciliação entre trabalho e estudos; disponibiliza todo o conteúdo a ser trabalhado em um ambiente virtual de aprendizagem que pode ser acessado a qualquer momento e quantas vezes fizerem-se necessárias; permite a formação de um contingente significativo de pessoas, de forma mais rápida, dinâmica e em menor tempo; entre outras vantagens.

Em contrapartida, os opositores dessa tendência afirmam que o principal propósito dessa modalidade de ensino é o capital e que, essa, se transformou em uma ‘indústria de diplomas’; que os conteúdos são abordados de forma mais generalizada, superficializada e menos fundamentada; que a presença física do outro, como no processo que se pratica nos cursos presenciais, não existe na EaD, o que proporciona ao aluno a expropriação do espaço social e de oportunidades de convivência, de debates e de aprender junto com outro; que o contato e a interação real com professores é imprescindível para a formação do aluno; entre outros. Diante do apresentado, levanto uma questão para se pensar: por que o Ministério da Educação - MEC - não permite a formação a distância para determinados cursos (como medicina) e para outros sim (como as licenciaturas)?

Além da demanda por cursos a distância, a ascensão do desenvolvimento tecnológico também cria outro fenômeno que requer atenção e cautela: o aumento da circulação e do acesso a imagens audiovisuais. Esse fenômeno vem atingindo e transformando de forma significativa a vida das pessoas, o ambiente escolar e a sociedade de forma geral. Atualmente, tanto alunos quanto professores possuem acesso às mais variadas formas de tecnologia: televisão, aparelho de DVD, retroprojetor, internet, computador, TV a cabo, tablet, notebook, celular, lousa interativa, redes sociais, entre outros, e isso ocorre, em razão do acelerado desenvolvimento científico-tecnológico ocorrido. As novas tecnologias possibilitam acesso a uma gama de informações variadas, de forma imediata e, em alguns casos, em tempo real, proporcionando a circulação da informação de forma acelerada, em curto espaço de tempo, a um número incontável de pessoas, o que gera atratividade e grande fascínio. Esse processo faz com que os conteúdos dos livros se desatualizem com brevidade, que se cogite o professor como um profissional desnecessário e a escola como um espaço arcaico. Sendo assim, tudo que pertence à dimensão audiovisual e que provoca sensação (tanto nos professores quanto nos alunos), que lhes atrai a percepção, que lhes é chamativo, diferente e espetacular passa a fazer parte de seus interesses, anseios e desejos, formando um novo perfil de sociedade.

Ampliando a discussão, a carreira do magistério é outra questão que merece abordagem, pois percebo que não existe um incentivo governamental efetivo para o magistério. Mesmo com a implementação da Lei do Plano de Carreira e Salários, os professores não têm uma projeção profissional satisfatória. Além disso, alguns estados e municípios não cumprem com o prescrito nos respectivos planos de carreira ou, quando cumprem, as regras que os compõem trazem benefícios somente em longo prazo, não oferecendo uma progressão digna. Toda pessoa que inicia uma atividade profissional não deseja ficar estagnada e nem para sempre receber o mesmo salário. Pelo contrário, sempre almeja promoção e ascensão no trabalho. Na profissão de docente da educação básica, esse desejo fica comprometido, pois mudar de nível de ensino não significa promoção profissional, pois a remuneração continuará sendo de acordo com o valor do piso salarial, em consonância com as horas trabalhadas, e a progressão na carreira continuará seguindo as mesmas regras. Por isso, um plano de carreira efetivo é necessário no magistério, pois incentiva os profissionais a permanecerem na profissão, a preocuparem-se com a formação contínua, criando, no decorrer do percurso profissional, condições de melhoria de salário.

Associados diretamente à carreira do magistério estão os salários auferidos pelos professores. Quando se estabelece uma comparação, é notório que o salário desses profissionais é bem inferior em relação aos de outras profissões que exigem mesmo nível de formação acadêmica. Mesmo após a implantação do piso nacional profissional do magistério, o valor do salário do professor ainda permanece aquém, pois somente recebe integralmente o valor do piso quem trabalha 40 (quarenta) horas semanais, o que não é o caso dos professores, cuja carga horária varia entre 20 (vinte) a 27 (vinte e sete) horas semanais. Essa situação faz com que esses últimos não recebam o valor do piso integralmente, mas um valor proporcional às horas trabalhadas e, portanto, bem menor.

Outra situação relacionada ao magistério, e que é um diferencial em relação às demais profissões, é a jornada de trabalho em casa, isto é, os professores levam ‘serviços’ para serem realizados em casa: planos de aula, elaboração de atividades e avaliações, preenchimento de diários, correção de provas, construção de cartazes para fixação do conteúdo, entre outros. Dessa forma, além de desenvolverem suas atividades no local de trabalho, as estendem para casa. Muitas vezes, essas horas realizadas em casa excedem as horas de trabalho desenvolvidas na escola e prolongam-se, não raras vezes, pela madrugada, em feriados e finais de semana, o que altera a qualidade de vida e a saúde desses profissionais. Aos olhos de quem não mantém nenhum vínculo de proximidade com professores, a forma de organização dessa jornada é um tipo de mordomia. Eu mesma já ouvi conhecidos meus dizerem: ‘Você é

cheia de regalias’! ‘Você só trabalha quatro horas por dia’! ‘Você não tem que trabalhar no sábado’! No entanto, desconhecem a dinâmica da labuta do professor.

No tocante à jornada de trabalho, em razão dessa flexibilidade de horários para realização das tarefas destinadas para casa, é comum professores assumirem uma dupla jornada de trabalho, ou seja, os professores trabalham em duas ou mais escolas, desempenhando, assim, dois cargos distintos. Essa prática visa a contrair melhores condições financeiras e, conseqüentemente, melhores condições de vida. No entanto, o que vejo são professores cansados, correndo de uma escola para a outra (muitas vezes sem tempo para realizarem refeições básicas), estressados, com pouco tempo para prepararem suas aulas, dedicarem-se a estudos continuados e, até mesmo, de usufruírem do salário que auferem. Essa dupla jornada costuma desdobrar-se em tripla jornada: nos casos de professores do sexo feminino que, além de desempenharem o trabalho docente ainda cuidam dos afazeres domésticos e dos filhos.

Comento brevemente essas situações porque percebo nelas a proliferação da imagem de desvalorização da docência e do professor. Imagem essa, que se torna foco de minha preocupação e estudos, pois me sinto intrigada a compreender como isso se processa na sociedade, uma vez que depreendo que essa imagem de despreço infiltra, silenciosa e indistintamente, nas variáveis sociais: iniciando-se pelos integrantes do sistema governamental, estendendo-se aos estudantes, pais, demais profissionais e membros da sociedade como um todo, chegando a perpassar, inclusive, entre os próprios profissionais que atuam na área da educação e exercem a mesma profissão. Dessa forma, infiro que essa imagem negativa da profissão permeia a consciência de um contingente significativo da população, que vê o ofício de professor como pouco promissor e de difícil exercício.

Embora tenha apresentado todos esses aspectos, por meio de rememoração, considero importante salientar que as situações elencadas por mim, embora estejam presentes nas escolas, não são generalizações, nem sempre direcionam somente para esses esquemas e comportamentos apresentados. Ainda existe, em meio a esse cenário de precariedade física, social, econômica, emocional e cognitiva da escola, um grupo de profissionais que tenta caminhar rumo a outra direção, que resiste ao esquema apresentado e que acredita na educação, que encontra fissuras no sistema dominante e aproveitam disso para abrirem espaços em meio a esse ambiente opressivo. Ou seja, profissionais que não perderam a esperança na educação, que acreditam nas potencialidades que esta pode desenvolver nas pessoas e, portanto, que buscam por formação, que pesquisam, que refletem, que debatem,

que têm consciência de sua pseudoformação e, por isso mesmo, ainda acreditam que a indústria cultural não dominou tudo e que resistências a ela podem existir.

## 2.2 Posicionando os holofotes: (re)avaliando experiências, achismos e contemplanções

No subtópico anterior, apresento situações que julgo relacionadas à desvalorização da educação e da docência. Após elencá-las, considero necessário buscar fundamentações teóricas a fim de dialogar sobre a autenticidade de minhas observações. Assim, a partir de agora, este estudo visa a esclarecer os pontos e inquietações apresentados anteriormente, a ancorar as observações elencadas, a afastar-me da dimensão do concreto e a sair da descrição de algumas situações por mim vividas como professora. Dessa forma, proponho desenvolver uma discussão sobre o tema desvalorização docente e, para isso, busco fundamentação em estudos de alguns autores da área da educação, buscando uma interlocução com o conteúdo apresentado nos filmes selecionados para esta pesquisa.

Iniciando essa proposta, utilizo Gatti (2013), estudiosa brasileira que defende a ideia de que, na sociedade contemporânea, existem distintas representações sociais sobre a profissão docente. Ao posicionar-se sobre essas representações, afirma que “múltiplos fatores associados ao movimento histórico-social são apontados como levando à construção de uma representação social dessa profissão e dos seus profissionais” (GATTI, 2013, p. 153) e que essa representação social é “em geral ancorada na ideia de **desvalorização** [...] ou de seu **exercício como vocação ou missão, por amor e doação**” (GATTI, 2013, p. 153, grifo nosso). Nessa perspectiva, o movimento histórico-social é o responsável pela criação das imagens sociais que circulam na sociedade contemporânea sobre a docência. Mas, o que ocorre nesse movimento histórico-social que conduz a tais imagens?

Para elucidar o exposto, Gatti (2013, p. 153, grifo nosso) explica que a associação à ideia de desvalorização ocorre, em razão de alguns elementos, tais como “[...] **formação rápida e fácil**, na expressão de vários agentes sociais, por seus **salários**, tipo de **carreira**, condição socioeconômica”. Ao analisar esse excerto, sou impelida pelo desejo de desenvolver relações entre os elementos negritados e algumas situações que ocorrem no cenário educacional contemporâneo e já expostas por mim anteriormente: primeira relação - formação rápida e fácil, relaciono com os cursos a distância existentes atualmente; segunda – salários, associo com o piso salarial nacional estabelecido para a categoria do magistério (no valor bruto de R\$ R\$ 2.557,73, para o ano de 2019). Todavia, só recebem esse valor integralmente os profissionais do magistério que trabalham 40 horas semanais. Entretanto, a maioria dos

profissionais do magistério, no caso em tela, os professores, não trabalham essa carga horária, ou seja, ganham bem menos que esse valor, pois têm seus rendimentos calculados proporcionalmente às horas de trabalho que executam); terceira - condições econômicas, articulo com múltipla jornada de trabalho visando a um salário que possibilite maior poder de consumo; quarta – tipos de carreira, estabeleço relação com planos de carreira do magistério, que existem ‘no papel’, porém com regras nem sempre eficazes. Além disso, os tipos de carreira remetem-me a pensar, também, nos professores que trabalham nos anos iniciais de escolaridade: educação infantil e ensino fundamental (faixa etária entre 3 e 10 anos), os quais recebem os menores salários da categoria e, ademais, carregam consigo o estigma de cuidadores e não de educadores.

Quanto a esse estigma, Gatti (2013) o remete à ideia de profissão como vocação, como missão, por amor e doação. Nesse sentido, essa ideia faz com que o ofício de ensinar perca seu caráter profissional, gerando nova identidade, que:

[...] retira o caráter de profissionalismo como central ao exercício da docência, o que carrega para a identidade profissional dos professores apenas a marca de doação, esfumando seu caráter fundamental de agente social da preservação da cultura e recriação desta (GATTI, 2013, p. 153).

Nesse sentido, essa representação da docência afasta a categoria de professores do conceito de categoria de trabalhadores que luta e batalha por sua sobrevivência, o que faz parecer que esses profissionais não precisam trabalhar, mas que o fazem por gosto, por dádiva. “É como se o professor exercesse a docência por uma predisposição natural, não devendo, necessariamente, ter formação específica e receber boa remuneração por isso, nem tampouco a reivindicar” (NUNES; MOUTINHO, 2013, p. 148). A própria escola, muitas vezes, reforça essa destituição ao colocar professores não habilitados (exemplo: estagiários) como regentes de turma, ou ao encaixar professores com habilitação inadequada.

Assim sendo, da mesma forma que a imagem vocacionada retira dos professores o caráter de trabalhadores responsáveis pela preservação e recriação da cultura, retira, também, a possibilidade de valorização de seu ofício e de si mesmos, como seres sociais, originando um processo de **“destituição do status profissional da carreira docente”** (NUNES; MOUTINHO, 2013, p. 148, grifo nosso).

Isso ocorre porque “ensinar crianças pequenas passa a ser associado a uma tarefa semelhante a realizar cuidados maternos, ou seja, um trabalho tipicamente para mulheres” (CHARÃO, 2014). Portanto, quando a docência é vista sob esse patamar, passa a ser

associada à maternidade, ao cuidado, à falta de preocupação com a formação intelectual do indivíduo. Justamente por isso, torna-se considerada como um trabalho que exige do profissional menos formação e mais vocação. E o que se faz por vocação e amor, associa-se a desprendimento, doação e gratuidade.

Essa imagem de docência como vocação, doação, amor à profissão apresentada por Charão (2004), Gatti (2013), Nunes e Moutinho (2013) é retratada em muitos dos filmes selecionados, os quais abordam o professor no desempenho de suas atividades profissionais. Os autores supracitados consideram essa imagem de magistério como vocação um fator que desvaloriza a docência e o professor. Entre os filmes selecionados, os que denotam a imagem vocacional do ofício de ensinar são: ‘Além da sala de aula’ (2011), em que a professora Stacey Bess leva uma de suas alunas, Maria, para morar com ela e a família até que o pai da menina finalize um tratamento antidrogras. ‘Escritores da liberdade’ (2007), em que a professora Erin Cruwell gasta todo o seu salário comprando materiais para a escola e seus alunos, chegando ao ponto de desempenhar tripla jornada de trabalho (além de professora, exerce a função de vendedora de langerie em uma loja de departamentos e trabalha como recepcionista de hotel, à noite) para complementar o salário e aplicar com gastos na escola. No filme ‘Como estrelas na Terra toda criança é especial’ (2007), o professor se dedica a trabalhar com Ishaan, um aluno dislexo e o ajuda a vencer as dificuldades para o aprendizado. No filme ‘Coach Carter: treino para a vida’ (2005), o treinador Carter, consegue levar o time de basquete da escola para as finais do campeonato, além disso, retira seus alunos da situação de risco social em que viviam e consegue que todos sejam aprovados na universidade. No filme ‘Sociedade dos poetas mortos’ (1990), o professor John Keating enfrenta o sistema e a sociedade da época encorajando jovens de classe alta a desafiarem seus pais e a realizarem suas próprias escolhas profissionais. Já no filme ‘Escola da vida’ (2005), essa ideia de profissão como vocação é representada sob um viés diferente das demais produções. O diretor e professor da escola, Sr. Norman, já no discurso de início das aulas diz: “Existe uma coisa que nem mesmo os anos podem tirar, que é o **dom** de ensinar. Os milagres que observamos a cada dia nos olhos daqueles que abrem suas mentes para o mundo do saber. **Milagres acontecem, se você deixar**”. Essas palavras trazem implícitas a ideia de docência como vocação, como dom, como algo que o professor já nasce com, e traz a ideia do aprender como um milagre, uma dádiva, como algo difícil de se conseguir sem ‘ajuda’ divina.

As situações apresentadas posicionam o professor como herói, como aquele que tem uma carga diária dura, mas que a vence no final, e isso faz com que o espectador se sinta realizado. No entanto, não é sempre assim que se processa na vida real, o professor nem

sempre consegue vencer suas ‘batalhas’. Ou seja, o filme promete algo que não se consegue cumprir, na realidade, o que oferece fica no plano do ideal.

Dando continuidade ao tema da desvalorização docente, Caveden (2012), também postula que a desvalorização da docência tem suas origens no movimento histórico-social. Além disso, destaca que esse movimento histórico gera dois tipos de desvalorização para a docência: a desvalorização social e a econômica. Nesse viés, o mesmo autor considera que

[...] **a universalização do ensino fundamental** iniciada no final dos anos 70 do século passado e alcançada no ano 2000 foi acompanhada de uma série de outros fatores que levaram a profissão de professor perder seu valor social e econômico. Os **investimentos em estrutura física não foram acompanhados por investimentos em pessoas**. Pelo contrário, o grande aumento na oferta de vagas foi acompanhado pela **admissão de profissionais com titulação inadequada** para executar a profissão de professor, **barateando o valor do trabalho**. Isso trouxe outro fenômeno: a necessidade de **“agilizar” a formação dos professores** acabou trazendo para nossa realidade **“cursos rápidos” de formação** de professores que diminuíram e muito a qualidade dessa formação (CAVEDEN, 2012, grifo nosso).

Todas as expressões negritadas no fragmento anterior demonstram a educação como campo de expansão da produção de mercadorias e evocam o descaso e a irresponsabilidade das autoridades responsáveis pela educação no Brasil, entre os anos de 1970 a 1980, ao instituírem a universalização do ensino fundamental, pois tais autoridades ampliaram a demanda escolar e as instalações físicas, mas não se preocuparam com a qualidade da formação de professores para atuarem nessas instalações, admitindo profissionais com pouca ou nenhuma formação, o que justifica o baixo salário oferecido.

Desse fragmento, destaco dois aspectos que remontam às ideias anteriormente discutidas sobre profissão docente por vocação: admissão de profissionais com titulação inadequada para executarem a profissão de professor e a criação de cursos rápidos de formação de professores, pois ambos reforçam a imagem de que para ser professor (em específico da base, do ensino fundamental) não é preciso ter conhecimentos ou especialização, basta doação e amor pelo que se faz. Preocupada com esses dois aspectos, questiono: isso não traria, no futuro, mais problemas para as redes de ensino, que teriam que suprir as lacunas deixadas por esse tipo de formação e empregar consideráveis investimentos em formação continuada? Mas, estariam esses sistemas de ensino, em um futuro próximo, interessados em fazer isso? Estariam, de fato, preocupados com a formação dos profissionais da educação? Ao admitir profissionais com esses perfis de formação, não seria sinal de

desvalorização por essa profissão? Não seriam interesses dominantes sendo silenciosamente disseminados? Não seria o mercado financeiro ditando as regras até mesmo na educação e tratando-a como a uma empresa?

Relacionado aos temas vocação e habilitação inadequada, embora não seja um filme holywoodiano e tenha uma filmatografia diferente, destaco o filme ‘Nenhum a menos’, de origem chinesa. Essa obra retrata o momento de universalização do ensino na China e, no desenrolar de sua trama, diante da necessidade do professor titular ter que se ausentar por um mês, quem o substitui é Wei Minzhi, uma garotinha de apenas 13 anos de idade, semi-analfabeta e sem nenhum tipo de experiência em lecionar, o que é demonstrado em várias cenas do filme. A escolha da garota como professora ocorre pelo fato de não ter professores habilitados e nem mais ninguém na comunidade que soubesse ler e escrever, o que reforça a imagem de que para ser professor não é preciso ter formação. Conhecimentos básicos, doação e amor pelo que faz são suficientes. No final do filme, a menina é vista como uma heroína, pois aparece na televisão em horário nobre, resgata o aluno que tinha se mudado para a cidade a fim de trabalhar, angaria materiais didáticos para a escola (que era extremamente carente), o que lhe possibilita terminar seu período de substituição sem que nenhum aluno evadisse da escola (por isso o filme se chama Nenhum a menos), situação comum na região em que vive.

O filme ‘Um tira no jardim de infância’ (1991) é outro exemplo que retrata essa ideia de que professor não precisa de formação. Nesse filme, o policial, John Kimble, sem formação pedagógica, se infiltra em uma escola, disfarçado de professor para prender um traficante e se destaca como professor. Nesse filme, a imagem de professor herói é amplamente explorada e isso se aplica por duas vias: pela postura pedagógica que o policial desenvolve, o que lhe rende elogios por parte da direção, dos pais e das crianças, e por ter impedido que uma das crianças da escola fosse vítima de sequestro orquestrado pelo próprio pai.

O filme ‘Curso de verão’ (1987) também retrata essa imagem de não formação, pois a escola contrata o professor de educação física, Freddy Shoop, para dar aulas de língua inglesa para uma turma que não conseguiu atingir a média durante o período escolar regular e, por isso, teriam que fazer curso de verão, o qual, para a realidade brasileira se associa à recuperação final. Segue discurso entre o diretor da escola e o professor Shoop:

[Diretor] Sr. Shoop, meus parabéns! Foi escolhido para dar o curso de verão [...]. Você vai dar o curso de língua inglesa. [Shoop] Língua inglesa? Eu não sou professor de língua inglesa! [...] Não! Eu entendo de basquetebol, de costurar rede estragada, gosto de esportes. Eu não sou um professor de

verdade. [Diretor] Não tem problema! Esses alunos também não são alunos de verdade. São desmotivados, irresponsáveis e não são inteligentes. Você vai gostar! [Shoop] [...] Não! A razão que eu entrei nesse barato de ensinar educação física foi só pra viajar pra praia no verão (CURSO, 1987).

No final do filme, esse professor consegue (mesmo com métodos antipedagógicos) melhorar significativamente o desempenho da turma, torna-se um herói para os alunos e é homenageado por eles.

Esses filmes elencados transmitem para o espectador a mensagem de que a profissão docente não é uma profissão séria, com responsabilidades e que qualquer pessoa, independente da formação que tenha, ou não, tem condições de desenvolvê-la. Para isso, basta ser vocacionado.

Além da não necessidade de formação para ser profissional da docência, Caveden (2012) ainda destaca outro fator que implica na desvalorização do professor e no barateamento dos salários \_ a inserção feminina no mercado de trabalho, principalmente, na área da educação básica:

Não só na educação, mas principalmente nela, isso [a inserção feminina no mercado de trabalho] foi determinante para as estratificações salariais observáveis no magistério em nosso país. Explicando: o maior contingente de professoras mulheres está na educação infantil e no ensino fundamental, onde os salários são os mais baixos do país e a demanda de educandos infinitamente maior (CAVEDEN, 2012).

A inserção feminina no mercado educacional, em especial nos níveis iniciais de ensino, ocorreu por alguns motivos que considero relevantes para a compreensão desse processo. Entre esses motivos, destaco a corrida feminina (por necessidade) à procura de seu espaço no mercado de trabalho, o que sujeita essa categoria a aceitar quaisquer trabalhos e remunerações bem abaixo das oferecidas aos homens; a vinculação da educação dos anos iniciais com a maternidade, com o cuidar: por isso mulheres deveriam atuar nesse nível de ensino, pois apresentam habilidades mais apuradas para lidar e compreender as crianças; discriminação por questão de gênero, pois a cultura social não considerava a mulher apta para desenvolver as mesmas atividades que os homens, fato que dificultava sua inserção em outras áreas. Esse último tópico cultivou raízes profundas, pois, na sociedade hodierna, a maioria dos docentes da educação básica pertence ao sexo feminino.

No excerto anterior, Caveden (2012) também se refere às estratificações salariais existentes no magistério. Vale esclarecer que as estratificações salariais existentes estão relacionadas à estratificação do trabalho docente em níveis (educação básica e ensino

superior) e, conseqüentemente, à estratificação dos diferentes tipos de especialização exigidos para cada um desses níveis: educação básica exige-se curso de graduação, ensino superior exige-se mestrado ou doutorado. Sendo assim, ocorrem diferenças na formação, nas condições de trabalho, nos salários, na carreira, na clientela atendida e na valorização dessa profissão. Quanto a esse tema, Charão (2014) explica: “esta estratificação do trabalho docente e as conseqüentes diferenças de exigências de especialização acabam significando a desvalorização do trabalho de quem está na base da escola”. Nessa perspectiva, quanto mais especialização o trabalho docente exige, mais o profissional é valorizado. Em contrapartida, “[...] como o nível de ensino efetivamente universalizado foi o ensino fundamental, a base da profissão docente é formada por trabalhadores cujo nível de especialização e, portanto, de valorização<sup>2</sup>, é mais baixo” (CHARÃO, 2014). Assim, o nível de especialização interfere no nível de escolaridade em que o docente atua, no salário que recebe e na valorização ou desvalorização de sua profissão e de sua pessoa. Ao refletir sobre isso, penso que toda essa estratificação relaciona-se com o mercado capital e pergunto: será mera coincidência pagar menos e exigir menos formação justamente onde a demanda é maior? Quais interesses estão camuflados nessa situação? A universalização do ensino é o que desvaloriza a educação e a docência? A perda de valor do professor da educação básica é por que o ensino que ministra atinge a todos?

Relacionado à esfera salarial, a múltipla jornada de trabalho também se destaca como elemento que contribui para a disseminação da imagem de desvalorização da docência. Quanto a esse tema, Franchi (1995) esclarece:

Salários cada vez mais baixos e degradados obrigam a uma jornada de trabalho múltipla e dispersa; **isso impede não somente o amadurecimento da experiência do professor como lhe retira qualquer disponibilidade para o preparo das aulas, para o estudo, para uma implementação inteligente e competente dos conteúdos e das práticas que lhes são proporcionados** bem ou mal (FRANCHI, 1995, p. 20, grifo nosso).

Dessa forma, a busca por aumento na jornada de trabalho visa a aumentar a renda mensal, mas, como se vê, gera diversos outros problemas relacionados às atribuições dos docentes e suas qualificações profissionais. Além disso, sobrecarrega os profissionais, interfere na qualidade de vida dos mesmos e ocasiona desgastes diversos: físicos, intelectuais, emocionais, sociais, familiares, chegando, algumas vezes, a desenvolver patologias que

---

<sup>2</sup> A palavra valorização, nesse contexto, pode ser compreendida tanto na esfera econômica quanto na social.

necessitem de tratamentos médicos (depressão, doenças da voz, síndrome do pânico, entre outras). Eu mesma me sujeitei a esse processo de tripla jornada, trabalhando, por aproximadamente vinte anos, em três cargos na área educacional: coordenadora pedagógica do ensino fundamental e ensino médio em escola particular, professora alfabetizadora em escola pública municipal e professora de graduação no curso de Pedagogia em um centro universitário no interior de Minas Gerais. Isso não foi nada fácil!

Ainda direcionando a discussão sobre a desvalorização docente, as condições concretas das escolas públicas são destacadas como fatores que também contribuem para a maximização da imagem dessa desvalorização.

De acordo com Gatti (2013),

[...] as condições concretas das escola públicas – que atendem à maioria da população brasileira – com seu **caráter de precariedade, prédios mal construídos e mal cuidados, falta de material pedagógico, ausência de apoios fortes à equipes escolares**, (pedagógicos ou de formas de gestão), modismos que aí se experimentam sem exame das condições necessárias para sua implementação **são fatores que concorrem para que o valor dessa educação escolar, e, em decorrência, dos professores, seja associado à representação de precarização** (GATTI, 2013, p. 155, grifo nosso).

No tocante à questão, a autora supramencionada acrescenta: “com esse conjunto ativo de condições, **constituem-se imagens de pauperização dessa escolarização e dos que com ela estão envolvidos**” (GATTI, 2013, p. 155, grifo nosso). Sendo assim, são pauperizados e vistos precariamente a escola, os alunos, os professores e a educação escolar de forma geral, principalmente a educação pública. Uma vez vistos dessa maneira, configura-se um tipo de desvalorização generalizada em relação a tudo e a todos que pertencem à educação e, em especial, aos professores. Como exemplo, destaco que a existência dessa imagem de pauperização no consenso social é percebida quando os jovens, ao fazerem suas escolhas profissionais, não optam pela carreira do magistério, não a considerando promissora; quando rotula-se que todo aluno que estuda em escola pública é pobre; quando estigmatiza-se que todo professor tem uma vida de sofrimentos e de dificuldades e que seu salário mal dá para sua sobrevivência.

Essa característica de precariedade também é perceptível entre os filmes selecionados, tais como: ‘Escritores da Liberdade’ (2007), ‘O triunfo’ (2006), ‘Entre os muros da escola’ (2009), ‘Preciosa: uma história de esperança’ (2009), ‘Além da sala de aula’ (2011), “Ao mestre com carinho’ (1967), Coach Carter: treino para a vida (2005). No entanto, os filmes

‘Nenhum a menos’ (2000) e ‘O jarro’ (1992) retratam essa precariedade com maior ênfase. Esses filmes demonstram escolas precárias física e patrimonialmente, sem verbas, sujas e pichadas. Essa precariedade, como dito por Gatti (2013), desvaloriza a escola pública, a educação, o professor e os alunos, enfim, todos os envolvidos. Dessa forma, quanto mais os filmes retratam esse aspecto, mais comum essa realidade se torna aos olhos do espectador, facilitando a mobilização e a conformação da imagem social de desvalorização docente.

Ainda nessa mesma direção, a proletarização docente é outro fator que também potencializa a desvalorização do ofício de ensinar. Mas o que isso significa? “A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente [sofre] uma subtração progressiva de uma série de qualidades que [conduzem] os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Isso quer dizer que, pelo fato de autoridades educacionais estabelecerem regras a serem seguidas pelos professores (tais como os conteúdos curriculares que serão trabalhados, as metodologias que serão aplicadas, os ambientes que serão utilizados, os processos de avaliação que vão legitimar, os livros que serão adotados, as capacidades e habilidades que serão desenvolvidas nos alunos, os critérios de disciplina que serão abordados, as formas de organização das turmas, entre outros), e esses profissionais não se constituírem integrantes dos processos de decisão e planejamento, mas apenas executarem, de forma automática, as ordens estabelecidas hierarquicamente, cria-se, nesses profissionais, certa limitação para o envolvimento com a realidade pedagógica e uma falta de interesse por qualificação, pois passam a pressupor que “se não podem participar da elaboração do ensino, também não precisam dos conhecimentos e das capacidades necessárias para fazê-lo” (ENGUITA, 1991, p. 48). Perante isso, esses profissionais não dispõem mais do processo que neles mobilizam o exercício da leitura, da pesquisa, do senso crítico, tampouco se preocupam com a autorreflexão crítica da própria formação. Sendo assim, falta-lhes autonomia e, “dessa forma, os professores acabam tornando-se alienados em relação ao processo educativo, numa perspectiva similar à que acontece com os operários no processo industrial” (NUNES; MOUTINHO, 2013, p. 147). Por isso, o termo proletarização docente. Nesse sentido, observo que o que se destaca não é apenas a proletarização, mas uma proletarização ainda mais precarizada da docência.

Ao abordar sobre a proletarização docente recordo de cinco dos filmes utilizados nessa pesquisa e faço menção ao desfecho final dos mesmos, pois em todos eles o professor foi demitido, em razão de seus métodos de trabalho incomuns: ‘Sociedade dos poetas mortos’ (1989), ‘Conrack: educador por excelência’ (1974), Coach Carter: treino para a vida (2005), Ao mestre com carinho (1967) e ‘O sorriso de Mona Lisa’ (2003). Em ‘Sociedade dos poetas

mortos’, o professor Keating é demitido, em razão de suas metodologias de trabalho nada convencionais para a época, sob a alegação de que suas aulas influenciaram no suicídio do aluno Neil; em ‘Conrack: educador por excelência’, o professor Conroy é demitido porque desrespeitou uma ordem do superintendente educacional e levou as crianças do vilarejo para comemorarem o halloween na cidade, desobedecendo as ordens de seu superior; em Coach Carter: treino para a vida, o treinador Carter é demitido por cancelar todos os treinos da equipe de basquete do colégio onde trabalhava e por trancar os portões da quadra da escola, enquanto os alunos não apresentassem a média de rendimento escolar estipulada e assinada em contrato; em ‘Ao mestre com carinho, o professor é demitido ao honrar sua palavra com um aluno e, assim, diante dos policiais e do diretor da escola, omitir o nome desse aluno que estava portando arma nas dependências da escola; em ‘O sorriso de Mona Lisa’, a professora Watson se demite quando a direção da escola estabelece que ela poderia continuar na escola somente se modificasse suas metodologias de trabalho. Normalmente, essas cenas emocionam e sensibilizam o espectador, porque expõem um ideal que o aproxima do real. No entanto, esse tipo de final também denota a proletarização do professor, um aspecto destacado por Adorno e Horkheimer (1985). Essa proletarização ocorre porque o professor perde sua autonomia, não participa das decisões \_ estas são impostas a ele, pois tem que seguir os padrões estabelecidos, não tem liberdade de criar métodos próprios, tem que cumprir horários, tornando-se um simples ‘operário’ da esteira da educação.

Junto a esse processo de desapropriação da docência, das relações a ela necessárias para se produzir e reproduzir, é preciso considerar como a mídia, com seus diversos aparatos, contribui para a promoção de imagens que impactam fortemente o modo como as pessoas veem a docência e, para isso, utiliza como ferramentas a reprodução, a repetição, a publicação de fatos e a disseminação de ideologias. Ao divulgar, repetidamente, reportagens sobre a docência, propagandas, memes, piadinhas, fotos, filmes, cenas de novelas, entre outros, reforça, em meio à sociedade, temas como a má formação docente, os salários baixos, a violência contra professores, a repetência, a evasão, o excesso de trabalho, os resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais, entre outros.

Nas palavras de Franchi (1995):

**A mídia contribui bastante para marcar, com seus comentários e críticas, esse processo de desvalorização**, referindo-se, muitas vezes, à má formação do professor, sobretudo em relação a aspectos de sua linguagem. [...] publica que os profissionais faltam às aulas por qualquer motivo; culpa o professor pela repetência, pela evasão escolar e pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem (FRANCHI, 1995, p. 34, grifo nosso).

Agindo dessa forma, a mídia publica informações generalizadas, desconsidera o real cenário da educação, desrespeita as limitações e particularidades tanto dos professores quanto dos alunos, impõe à classe do magistério a responsabilidade por todos os problemas educacionais e instiga toda a sociedade contra essa classe. Nesse sentido, questiono: serão mesmo os professores os causadores do insucesso dos alunos na escola? Serão os únicos responsáveis?

Todo o exposto até o momento serve para demonstrar que os professores, embora, incontáveis vezes, sejam socialmente culpabilizados pelos problemas que ocorrem na educação (evasão, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, outros), na realidade, não são os responsáveis, são apenas vítimas exploradas pelo processo histórico-social. Ouso caracterizá-los como ‘bodes expiatórios’, pois muitas das culpas que recebem são frutos de ações governamentais capitalistas, bem planejadas, quando se considera a permanência do Brasil num lugar de subordinação em relação a outros países e dos professores em relação a outras profissões, visando à perpetuação do *status quo*. Sob o olhar dessa situação apresentada, enquadro um velho ditado popular: ‘a corda sempre se arrebenta do lado mais fraco’.

Consequentemente, toda essa sobrecarga responsável pela desvalorização social, profissional e econômica dos professores gera um grande mal-estar profissional, causando desmotivação para o trabalho, insatisfação, cansaço, estresse, enfim, um sentimento de frustração com o ofício que, muitas vezes, gera o desejo de abandonar a profissão ou, então, origina a necessidade de se apearem a imagens idealizadas da docência que, de alguma maneira, possam alimentar a ilusão de que, independente de quaisquer condições, é cada professor que define a si mesmo.

Diante do apresentado, atento que algumas das situações apresentadas por mim no subtópico anterior foram apontadas pelos estudiosos supramencionados como motivos de desvalorização para o ofício de ensinar (a formação do professor, os salários, a carreira, a estrutura física das escolas, a jornada múltipla, a mídia), o que infere que minhas observações apresentam conteúdo de veracidade e são relevantes. Diante de todos os fatores elencados, desfavoráveis à carreira docente e responsáveis pela desvalorização do ofício de ensinar, questiono: o que causa o silêncio pacífico e a estagnação dos profissionais que atuam na docência, mesmo conhecendo e vivenciando toda essa realidade de privações? O que leva professores a permanecerem nessa profissão? Que perfil de jovem escolhe a docência como profissão? São muitos questionamentos! E, no tópico a seguir, buscarei respostas a essas indagações.

Enfim, as inquietações pontuadas por mim no início deste estudo, as considerações advindas dos posicionamentos dos autores mencionados e os questionamentos por mim suscitados servem como estímulo para que eu busque respostas a essas inquietações, preocupe com minha formação continuada, estude mais sobre o processo ensino-aprendizagem e suas nuances e aprofunde mais sobre o tema da desvalorização docente. Elas também servem para alertar-me sobre a iminente necessidade de ampliação de conhecimentos, uma vez que os adquiridos ao longo da vida acadêmica e profissional não são suficientes para responderem aos meus questionamentos.

### **2.3 Preparando as câmeras - formação continuada: relação estabelecida entre mestrado em educação, cinema hegemônico e embates com o cinema novo**

No subtópico anterior, apoio-me em publicações de alguns estudiosos/as da educação, em específico nas que tratam da questão da desvalorização da profissão docente e apresento algumas considerações que pontuam sobre a imagem negativa do ofício de ensinar, que vão ao encontro das inquietações apresentadas por mim no início deste estudo. Foram essas inquietações que me motivaram a ingressar em um curso de mestrado a fim de aprofundar os níveis de conhecimentos adquiridos, a compreender melhor os processos que envolvem a educação e a sociedade, a estimular a reflexão crítica, a projetar novos pontos de vistas, a dar consolidação e prosseguimento à carreira acadêmica iniciada por mim no curso superior e a ajudar-me na busca de respostas para os questionamentos sobre a desvalorização da docência e de quem nela atua.

Nesse sentido, decido pleitear vaga no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras - UFLA – Mestrado Profissional em Educação \_ na área de Teoria Crítica da Sociedade, por acreditar que os estudos realizados pelos integrantes dessa linha de pensamento podem contribuir e servir de subsídios para a resolução do meu problema de pesquisa, que tem como foco a desvalorização do professor.

Uma vez aprovada no processo seletivo da UFLA, ao ingressar no curso, minha proposta inicial de pesquisa girava em torno dos seguintes questionamentos: quais os fatores levam à desvalorização da profissão professor? Como a desvalorização profissional do docente é propagada socialmente? Quais os instrumentos são utilizados na disseminação dessa desvalorização?

Nesse ínterim, ao iniciar os trabalhos acadêmicos, além das aulas relacionadas à área da Teoria Crítica da Sociedade, inicio, a convite do professor Carlos Betlinski, uma

participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Cinema com Vida<sup>3</sup>, participação essa que, definitivamente, auxilia-me na concretização de um novo objeto de pesquisa. O referido projeto configura-se um trabalho de extensão e pesquisa sobre a arte cinematográfica, o qual possibilita estudar e analisar obras filmicas que apresentam estéticas distintas das comumente utilizadas pelo cinema hegemônico ou comercial (popularmente conhecido como cinema hollywoodiano), bem como destacar a importância do cinema para a formação cultural e estética do professor. Isto é, busca articular a arte cinematográfica à formação docente, uma vez que as experiências vivenciadas no projeto auxiliam os professores e demais participantes a compreenderem o que é uma educação dos sentidos, o que possibilita a esses profissionais mudanças na maneira de perceber o mundo à sua volta e de ensinar. Os encontros ocorrem semanalmente (todas as quartas-feiras) e, nesse momento, produções filmicas são assistidas e seu conteúdo e forma posteriormente discutidos coletivamente, de maneira a elucidar quais contribuições e implicações essas obras geram para a educação e, em especial, para a docência.

O convite torna-se atrativo. No entanto, embora gostando muito de cinema e assistindo, desde a infância, a um número significativo de filmes hollywoodianos, no decorrer das aulas da disciplina Teoria Crítica e dos encontros no Projeto Cinema com Vida, passo por um processo de grande impactação, uma vez que me deparo com um tipo de cinema que não estava acostumada. Dessa forma, processam-se em mim alguns estranhamentos em relação ao cinema.

Sinceramente, antes mesmo de ser aprovada no mestrado, ocorre o primeiro estranhamento com o cinema: quando, durante o processo seletivo, na fase de entrevista, um dos integrantes da banca pergunta-me sobre a possibilidade de aderir meu tema de pesquisa ao cinema. Nesse momento, meus olhos vidram e respondo que sim. Contudo, quando saio daquela sala fico a pensar: aliar estudos com algo que adoro e constitui-se meu lazer preferido? Formidável! Mas como fazer isso? Não vejo como conciliar estudos e lazer! Parece algo impossível! No entanto, quando as aulas da disciplina Teoria Crítica iniciam-se, percebo uma possibilidade para desenvolver tal caminho de pesquisa, pois os primeiros textos lidos, que abordam sobre o cinema e suas obras, derrubam por terra toda a minha percepção de filmes como algo decorativo, percepção essa concebida no decorrer de minha trajetória de fiel espectadora hollywoodiana. Esses textos, associados às participações no Projeto Cinema com Vida, descortinam, com maior clareza, a possibilidade de realizar essa junção.

---

<sup>3</sup> O Projeto Cinema com Vida é desenvolvido na Universidade Federal de Lavras - UFLA e, no ano de 2018, completou 10 (dez) anos de existência.

A partir desses estudos, ocorre o segundo estranhamento, uma vez que percebo como experimento, junto aos filmes habitualmente assistidos, momentos que reforçam em mim mesma a postura exigida no meu tempo de trabalho, que me recolocam novamente na posição de acompanhar um ritmo de trabalho que não deixa espaço para o pensamento reflexivo. Ademais, passo a compreender como a indústria cinematográfica manipula o espectador, moldando seu pensamento exatamente como deseja que seja, isto é, por meio da reprodução, incita-o a desejar somente um padrão de filmagens. E eu achando que entendia sobre filmes! Que decepção!

Exemplo dessa manipulação são as experiências e sentimentos que vivencio ao assistir filmes relacionados à profissão docente (outros gêneros de filmes suscitam o mesmo). Esses filmes sensibilizam-me muito, pois os professores retratados, em sua maioria, embora desvalorizados pelo sistema e sacrificando suas vidas pessoais em detrimento do trabalho, são audaciosos, destemidos, enfrentam o sistema educacional vigente, reverterem situações conflituosas, transformam alunos corrompidos e são reconhecidos como profissionais (ao menos pelos alunos). Aí vem a moldagem! Mesmo quando tais filmes não apresentam um desfecho satisfatório (quando o professor é demitido ou não consegue atingir seu objetivo principal), ainda assim, mesmo contrariada com o desfecho, sinto-me satisfeita com o filme e vejo esse profissional como um herói, pois a batalha não foi toda perdida, sementes foram lançadas, e tenho conhecimento de que mudanças na educação ocorrem em longo prazo. Mas, o interessante é que quanto mais assisto a esses filmes de caráter hegemônico, mais me adapto às suas estruturas, identifico-me com o retratado neles, realizo-me por meio deles e sinto-me inserida como espectadora perspicaz. Isso faz crescer em mim certa passividade, que alimenta a esperança de melhoras na educação e me faz sentir como uma integrante ativa desse processo. Pura ilusão! Ou seja, mesmo durante um momento de descontração é imposto sobre mim um reforço de como devo agir no trabalho, retirando de mim o direito ao ócio, à reflexão, à individuação.

No tocante ao assunto, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 2), representantes da primeira geração da Teoria Crítica, escreveram o livro intitulado *A Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, no período pós-guerra, com o objetivo de “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. Nesse livro, os mencionados autores abordam sobre esse efeito de satisfação com os filmes, explicando como ocorre a relação lazer e trabalho

**A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio.** Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre: a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. **O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio.** Eis aí a doença incurável de toda diversão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 64, grifo nosso).

Esses autores fazem-me trilhar outras formas de pensar e reavaliar minhas posturas diante dos filmes que assisto. Agora entendo porque nunca pensei sobre esses aspectos antes do contato com o pensamento da Teoria Crítica, pois o controle e a manipulação que os filmes exercem são intensos e ludibriam os sentidos. Mas, os estranhamentos não terminam por aqui.

O terceiro estranhamento com o cinema ocorre ao iniciar minha participação no projeto de Estudo e Pesquisa Cinema com Vida, momento que se configura meu primeiro contato com as obras do movimento Nouvelle Vague francês (Cinema Novo Francês), em específico com as produções do diretor Jean Luc Godard. No primeiro encontro que participo, a professora Dra. Dalva de Sousa Lobo, integrante do grupo de professores responsáveis pelo projeto naquele semestre, informa que o planejamento para aquele período letivo visa a continuar os estudos iniciados no semestre anterior (quando eu ainda não fazia parte do grupo de alunos) sobre as obras de Jean Luc Godard, um cineasta francês (que eu nunca havia ouvido falar), que faz parte do movimento Nouvelle Vague (também desconhecido por mim) e apresenta a lista com os títulos dos filmes que serão estudados: O bando à parte (1964); O demônio das 11h (1965); Alphaville (1965); Duas ou três coisas que eu sei dela (1967); Tudo vai bem (1972); Número 2 (1975); Aqui e em qualquer lugar (1976); Cármem (1983); e Passion (1982). Nenhum dos títulos compõe a lista de filmes por mim conhecidos, o que me deixa ansiosa por inteirar-me sobre eles e ávida por compreender o movimento Nouvelle Vague francês.

Tanta expectativa e desejo de compreender o movimento Nouvelle Vague gera, na semana seguinte, choque e decepção total no primeiro filme trabalhado: “O bando à parte”. O enredo do filme gira em torno de três personagens distintos: Arthur, o malandro, o esperto; Odile, a mocinha romântica, ingênua e boba; e Franz, o intelectual, boa pinta. Juntos, eles formam um triângulo amoroso e, no desenrolar da história, os três planejam um roubo contra o patrão de Odile. Daí em diante, desenrola-se toda a trama do filme, uma comédia em estilo

pastelão, na qual Godard critica os longas-metragens hollywoodianos, buscando fugir aos padrões da linguagem cinematográfica da época.

Admito que não gostei do filme, fato que me causou desinteresse, sono e proporcionou-me alguns minutinhos de cochilo. Durante sua exibição eu pensava: ‘meu Deus, o que estou fazendo aqui? É isso que eles assistem por aqui? Dez anos de existência desse projeto e eles assistem a esse tipo de filme? É isso que eles chamam de cinema? Que coisa mais sem pé e sem cabeça! Por isso que nunca ouvi falar desse diretor e desse movimento. Coisa mais idiota!! Que filme péssimo, monótono, bobo e pastelão! Onde isso vai me levar? Será que vou aprender algo com isso? O jeito é pagar pra ver!’

Nesse momento, ao redigir sobre essa experiência, reflito sobre os pensamentos anteriormente descritos e indago: por que achei o filme cansativo? Por que achei o filme ruim? Por que o filme me causou sono? A resposta a que chego com esses questionamentos é: eu achei o filme cansativo, ruim e o considero responsável por desencadear sonolência, porque ele apresenta um ritmo diferenciado daquele ao qual meu corpo e cérebro estão moldados, acostumados, ou seja, um ritmo diferenciado dos modelos de filmes hegemônicos, com os quais sempre mantive afinidade.

Além de sentir, na pele, essa diferença estética, ao término do filme, tão logo as discussões iniciaram-se, senti-me envergonhada por meus pensamentos, pois ao serem apresentados os objetivos do movimento Nouvelle Vague e iniciarem os comentários e análises sobre o filme, percebi a riqueza e a criticidade presente nele e o quanto me encontrava acostumada aos preceitos do cinema hollywoodiano.

O filme apresentava um conteúdo riquíssimo e apontava críticas ao sistema político, à corrupção, ao período pós-guerra, às relações de trabalho estabelecidas na França naquele momento, à mecanização das relações amorosas, ao sonho americano, à rivalidade entre Estados Unidos X França, ao poder de influência dos meios de comunicação, à vaidade feminina exacerbada, à violência social, à necessidade de ostentação de bens materiais. Tudo isso não foi percebido por mim, durante a exibição do filme, em razão da minha visão acostumada aos esquemas do cinema hollywoodiano. Concomitantemente aos comentários sobre o filme, os professores explicaram o que foi o movimento Nouvelle Vague (também conhecido por Nova Onda, Cinema Novo, ou, ainda, Cinema Arte), seus objetivos e sua forma diferenciada de filmar e de produzir filmes com custos baixíssimos, visando a estabelecer uma crítica ferrenha às superproduções hollywoodianas da época e a romper com o modelo de cinema que possui interesses meramente lucrativos, que oculta os problemas

sociais existentes, que exerce papel fundamental na difusão da ideologia capitalista e, conseqüentemente, produz efeitos de resignação social.

Nos demais encontros, passo a compreender e a assimilar melhor as propostas da Nouvelle Vague francesa e, em especial, as do diretor Godard. Dessa forma, a cada participação no projeto, a cada novo filme assistido, novas experiências estéticas, novas sensações, novos debates, novas questões foram expostas e novos aprendizados surgiram. Assim, a participação no referido projeto, além de possibilitar-me desenvolver a razão sensível, permitiu-me conhecer as obras de Godard e seu estilo de produzir filmes, viabilizou-me um estudo sobre as técnicas de filmagens utilizadas pelo cinema, oportunizou-me contato com o movimento Nouvelle Vague, proporcionou-me contato com obras de outros produtores franceses também pertencentes ao movimento Nouvelle Vague, desaprisionou minha sensibilidade e ofereceu-me oportunidades de debates e reflexões riquíssimas, que muito contribuíram para meu amadurecimento cognitivo e me levaram a reconhecer a condição de semiformada, ou melhor, de pseudoformada em que me encontro.

Além de novos conhecimentos, esses encontros proporcionaram-me experiências ímpares, as quais possibilitaram que eu compreendesse o cinema hollywoodiano como uma grande indústria, um vasto negócio, uma forma de comercialização, que objetiva atingir grandes massas para, assim, alcançar êxito e obter fins lucrativos. Para essa indústria, o que importa é o sucesso de bilheteria e, para isso, objetivando atrair o público, produz grandes espetáculos, utilizando artistas de renome, técnicos de qualidade, mega cenários, efeitos especiais e investindo milhões de dólares para encantar olhos e ouvidos do espectador. Dessa forma, busca satisfazê-lo, entretê-lo e, sem que perceba, reforçar nele comportamentos que atendam à reprodução da lógica industrial de produção capitalista, pois seu papel é o de confirmar, permanentemente, a ideia de que o mundo que aí está pode ser destruído por completo, mas jamais deixará de possuir uma configuração capitalista.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985a), isso ocorre a partir do momento em que o cinema veicula repetidas vezes, inúmeras imagens associadas a diversos contextos e realidades, tornando essas imagens comuns aos olhos do espectador. Sendo assim, quanto mais se repetem, mais o olhar do espectador, gradativamente, familiariza-se e aceita essas imagens como normais e verdadeiras, como cópias da realidade e, paulatinamente, incorpora novos componentes que remodelam sua compreensão sobre o tema abordado. A esse movimento Adorno (1951/[20--], p. 133) denomina de “pseudorealismo”.

Posto isso, esse embate entre Nouvelle Vague e cinema hegemônico despertou em mim a intenção de relacionar minhas inquietações sobre a desvalorização da docência com o

cinema, especialmente, porque, durante as aulas do mestrado, apreendo que Adorno e Horkheimer fazem uma crítica muito contundente ao cinema, apontando-o como um instrumento manipulador, haja vista ser um artefato pertencente à indústria cultural e, por essa razão, um instrumento de controle e domínio social, como afirmam intérpretes de Adorno e Horkheimer no Brasil: tudo que pertence à indústria cultural, “[...] atrai, conquista, adultera, emburrece, anestesia, destrói \_ porém, numa atmosfera psicológica de algo que faz bem, eleva” (DURÃO; ZUIN; VAZ, 2008, p. 133), além de possuir capacidade de “normatizar padrões morais, estilos de vida e levar à pauperização do senso crítico” (COSTA, 1995, p. 183). Sendo assim, esses intelectuais defendem que o cinema, artefato da indústria cultural, possui, em si, a capacidade de resignar as pessoas ao modo de vida estabelecido por ele, de produzir uma espécie de conformação, podendo servir como mecanismo de alienação social. Por conseguinte, contemplam o filme como algo que anestesia o espectador, seduz e gera efeitos psicológicos que podem contribuir para a perda da resistência diante da estrutura social contemporânea.

Dessa forma, acostumada com as produções cinematográficas hegemônicas \_\_ que, segundo Adorno e Horkheimer (1985a), o único esforço que exigem do espectador é o de manter-se como mero ouvinte, estabelecendo conformismo e impossibilidade de resistência a quem as assiste, permitindo, assim, que suas emoções sejam conduzidas e construídas por uma aparelhagem externa \_\_ vejo, no cinema de Godard, polêmico, provocativo e sempre focado nos principais problemas sociais do século XX, um desafio, uma vez que suas obras exigem atenção, reflexão, conhecimento prévio e muita criticidade, principalmente sobre a forma de olhar a sociedade capitalista e de fazer cinema. Ou seja, começo a perceber que sou convocada apenas a renunciar a minha própria condição de ser pensante e criativo tal como se tem convocado professores a serem meros proletários do ensino, como dito em linhas atrás.

Assim, eu, que visualizava o cinema apenas como entretenimento, como um tipo de arte inocente, passo a estudá-lo e a compreender a possibilidade de, a partir dele, vivenciar novas experiências estéticas, bem como realizar reflexões, análises, críticas, especialmente sobre os processos de tomada de consciência sobre processos inconscientes, que podem, conforme aponta Adorno (2012a), levar o espectador a assumir ou a apoiar manifestações de ódio e de violência das pessoas em relação umas às outras, tal como aconteceu nos campos de concentração nazistas, na época da segunda guerra mundial.

### **3 DESOBRUINDO AS LENTES DAS CÂMERAS PARA FOCALIZAR MELHOR: CONCEITOS BÁSICOS PARA COMPREENSÃO DO PROBLEMA**

No capítulo anterior, por meio de memorização, destaco algumas observações realizadas por mim, durante minha experiência como profissional da educação, e apresento substratos teóricos que auxiliam na compreensão do processo de desvalorização da docência. Durante o relato, é possível perceber que o referido processo é socialmente construído e sempre redefinido pelos diversos contextos em que se encontra, ou seja, a ideia de desvalorização da docência é construída, reconstruída, disseminada e consolidada, por meio do movimento histórico social. Além disso, narro sobre minha tomada de contato com os filmes do movimento Nouvelle Vague, bem como sobre os estranhamentos que vivencio ao aprofundar meus estudos sobre cinema. Concomitante a esse contexto, também aprofundo meus estudos em obras de autores da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente as de Adorno, Horkheimer e Benjamin, bem como, obras de seus intérpretes e estudiosos alemães e brasileiros.

A partir de então, no capítulo a seguir, apresento algumas fundamentações teóricas pertencentes à Teoria Crítica da Sociedade, as quais expõem conceitos essenciais para a compreensão e contextualização do problema de pesquisa proposto.

#### **3.1 Regulando as objetivas das câmeras - formação cultural e sua relação com a sociedade, a educação e o cinema: mostras de semicultura**

Como o problema de pesquisa deste estudo foca a desvalorização da docência e seu objeto são filmes cinematográficos, neste capítulo, detenho-me em algumas obras de Adorno, que trazem reflexões sobre a relação existente entre formação cultural, sociedade e cinema. Entre as obras utilizadas encontram-se: *Tabus acerca do Magistério* (1965/2012), *Teoria da Semiformação* (1996/2010), *Indústria Cultural: o esclarecimento como desmistificação das massas* (1947/1985), *Mínima Moral* (1951/[20--]), *O ensaio como forma* (1954/1994), *Notas e esboços: a gênese da burrice* (1947/1985) e *Notas sobre o filme* (1967/1994)<sup>4</sup>. Além dessas obras do referido autor, as discussões são complementadas a partir de um diálogo com Benjamin por meio de seu texto intitulado ‘A obra de arte na era de sua reprodutibilidade

---

<sup>4</sup> Utilizo o sistema duas datas para situar o leitor, primeiramente, em relação ao ano em que a obra foi publicada em sua versão original e, posteriormente, para identificação da data de edição da obra traduzida, utilizada como aporte para este estudo.

técnica' (1989/2015), e, também, com obras de tradutores e estudiosos hodiernos da Teoria Crítica da Sociedade. Ao trabalhar esses textos, busco associá-los ao cinema, especificamente a filmes que apresentam o professor em suas atividades profissionais, para compreender e responder à questão problematizadora proposta neste estudo.

### **3.1.1 Foco da objetiva 1 - a difícil condição histórica e contemporânea da docência na discussão sobre tabus**

Neste primeiro subtópico, utilizo como aporte principal o texto de Adorno, 'Tabus acerca do magistério', cujo conteúdo foi proferido pelo mencionado autor em uma palestra no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, no ano de 1965 e, posteriormente, publicado pela editora Suhrkamp, no ano de 1969. Complemento este subtópico utilizando, ainda, o texto 'Tabus acerca da docência na sociedade excitada', escrito, no ano de 2015, por Luciana Azevedo Rodrigues e Márcio Norberto Farias, e parte do livro 'Violência e tabu entre professores e alunos', de Antônio Álvaro Soares Zuin, publicado em 2012. A fim de contextualizar os conteúdos abordados por esses autores, faço menção à contribuição do cinema na disseminação dos tabus acerca do magistério e destaco determinados filmes que retratam o professor no desempenho de suas atividades profissionais, cujos conteúdos reforçam alguns desses tabus. Sendo assim, busco estabelecer um diálogo entre os tabus que Adorno e os supramencionados autores apontam sobre o magistério e que geram o problema da aversão existente em relação ao professor e à docência, associando-os, por meio de autorreflexão crítica, às obras filmicas selecionadas e à condição de desvalorização da profissão de ensinar.

Ao tratar sobre o tema exposto, Adorno (2012b, p. 97) inicia sua palestra no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, abordando que, ao analisar os universitários aprovados em exame oficial para professor, percebe que os mesmos "[...] sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam por falta de alternativas". Como docente de um curso de Pedagogia, verifico que esse posicionamento de Adorno procede, pois constantemente ouço relatos de alguns alunos, sobre o motivo da escolha pelo curso de Pedagogia, que me deixam estarecida. Entre esses relatos, rememoro os seguintes: a escolha pelo curso de Pedagogia se deu pelo fato de não ter condições de morar em outra cidade e frequentar o curso que deseja; por não conseguir aprovação em universidade pública; pelo curso ter mensalidade com valor mais acessível; em decorrência da instituição a qual prestou vestibular não ter conseguido formar turma para o curso que desejava frequentar; pelo fato de

Pedagogia ter sido sua segunda ou terceira opção no vestibular; somente para ter um ‘diploma’ de curso superior; por ter sido imposição dos pais; para realizar o sonho da mãe (ou outro familiar); porque alguém o obrigou; entre outros. Para quem sempre se dedicou/dedica à educação, como eu, essas palavras são duras de ouvir e me levam a questionar: qual o tipo de profissional esses alunos se tornarão? Quais tipos de cidadão formarão? Em que contribuirão para o desenvolvimento da educação brasileira?

Adorno (2012b, p. 98), ao relatar sobre a docência como uma imposição e/ou como falta de alternativas profissionais, ainda afirma que os motivos para a repulsa à profissão docente, logo de início, originam de questões racionais, “antipatia em relação ao que se encontra regulamentado para a profissão”, e por questões materiais, “a imagem do magistério como profissão de fome” (ADORNO, 2012b, p. 98). O mencionado autor ainda reforça que essas repulsas, e outras mais, são provenientes de representações inconscientes impostas aos indivíduos, que se disseminam na sociedade como um todo, tornando-se representações coletivas contra o magistério e transformando-se em forças reais. Essas motivações inconscientes são consideradas pelo autor como tabus.

Para melhor entendimento, Adorno (2012b), explica que tabus são:

representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da **sedimentação coletiva de representações** que de um modo semelhante àquelas referentes à economia, [...] em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém, com muita tenacidade **como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais** (ADORNO, 2012b, p. 98, grifo nosso).

Noto que Adorno cria um conceito contextualizado, direcionado especificamente para o magistério. Utiliza esse conceito de tabu para explicar a consolidação de ideias e representações coletivas que são formadas socialmente sobre o magistério, criando preconceitos psicológicos e sociais, que são disseminados, assimilados e tratados pelas pessoas como se fossem reais, os quais submetem a profissão e os profissionais que nela atuam à condição de menosprezo social. Sob esse ponto de vista, o supramencionado autor elenca algumas questões que considera como tabus que permeiam o campo do magistério, os quais apresento a seguir.

O primeiro tabu destacado por Adorno (2012b) é a existência de um clima de falta de seriedade do magistério se comparado com outras profissões acadêmicas como medicina e advocacia. Segundo o supracitado autor, o que reforça o referido tabu na sociedade é “a distinção que a população estabelece entre disciplinas com prestígio e desprestigiadas: entre as prestigiadas listam-se a jurisprudência e a medicina, e sem dúvida não consta o estudo da Filologia [...]” (ADORNO, 2012b, p. 99); e o prestígio do professor universitário que nega aos docentes de primeiro e segundo graus o título de professor.

Adorno (2012b) acredita que essas situações originam dois polos antagônicos:

[...] de um lado, o **professor universitário como a profissão de maior prestígio**; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus [...]. Na mesma ordem de questões situa-se a **proibição do título de ‘professor’, negando, na Alemanha pelos docentes universitários aos docentes de segundo grau** (ADORNO, 2012b, p. 99, grifo nosso).

Aqui no Brasil, essa proibição de ‘título de professor’ não acontece. No entanto, em minha prática docente, observo que o professor universitário é percebido com um pouco mais de prestígio, embora ainda recaia sobre ele alguns preconceitos.

O segundo tabu apresentado é a imagem do magistério como “profissão de fome” (p. 98) em razão dos “péssimos salários” (ADORNO, 2012b, p. 101) pagos ao professor. Para Adorno (2012b, p. 101), o que reforça esse tabu é a herança feudal que gera a imagem do professor como um preceptor, um serviçal, e “sob o prisma do patriciado burguês, [...] um preceptor [é] nada mais do que um lacaios um pouco diferenciado”, sendo assim, não necessita de salários elevados e nunca será um ‘senhor’. Essa imagem é notória no Brasil, pois ao realizar uma comparação salarial entre a profissão docente e outras profissões que exigem mesmo nível de formação (como medicina e advocacia), é possível perceber o quanto a remuneração do professor é aquém.

Além de Adorno, os estudos de Caveden (2012) e Gatti (2013), como visto no item 2.2 deste trabalho, também apontam sobre a existência da imagem do magistério como profissão de fome e, em suas abordagens, defendem que esse aspecto configura-se um dos motivos de desvalorização dessa profissão.

Dando continuidade à discussão, noto que essa imagem do magistério como profissão de fome é evidenciada em alguns dos filmes que compõem a lista selecionada para este estudo, pois retratam professores que moram em residências simples, não ostentam luxo e, quando possuem automóveis, não estão em bom estado de conservação. São vários os filmes

que retratam essa imagem: ‘Conrack (1974): educador por excelência’, no qual o professor Conroy não tem carro e mora na própria escola onde trabalha; ‘O sorriso de Mona Lisa’ (2003): a professora Katherine Watson transita de bicicleta por não ter veículo automotivo e divide o apartamento onde mora com outra professora; ‘Além da sala de aula’ (2011): a professora Stacey Bess anda em um carro velho, retocado e com lataria exibindo duas cores distintas; ‘O Triunfo’ (2006): o professor Ron Clark também tem um carro velho e sua família mora em uma casa simples; ‘Matilda’ (1996): a diretora, Sra. Trunchbull, tem um carro que vive dando problemas e a casa em que mora é da sobrinha; Essas imagens, associadas a outras e ao contexto de cada filme, me incomodaram muito, uma vez que percebo que elas tiram do espectador a possibilidade de enxergar o magistério como uma profissão que oferece qualidade de vida, segurança, estabilidade e conforto. Dessa forma, ao retratar essas imagens, os filmes, inconscientemente, conformam o espectador à ordem existente e consolidam a imagem de que o professor não tem um salário digno, reforçando o tabu de que o professor ganha mal e de que essa profissão não traz dignidade para quem a exerce.

O terceiro tabu elencado é a “ambivalência frente aos homens estudados” (ADORNO, 2012b, p. 103). De acordo com esse tabu, existe uma distinção entre intelecto e força física e, de acordo com Adorno (2012b, p. 102), essa distinção origina-se nos guerreiros feudais que, ao voltarem das linhas de guerra, trazem consigo um ressentimento, o qual o supracitado autor denomina como “ressentimento do guerreiro”. Entendo que esse sentimento aflora, pelo fato de, uma vez mantidos nas frentes de batalha e serem impedidos de utilizar e de desenvolver o intelecto, sentem-se diminuídos perante os demais e, por isso, rebelam-se contra os que tiveram a oportunidade de otimizá-lo. Nesse sentido, Rodrigues e Farias (2015, p. 52), estudiosos e representantes da Teoria Crítica na Universidade Federal de Lavras - UFLA, explicam que o intelecto desperta “o ódio daqueles que foram e ainda vêm sendo privados do seu exercício, em decorrência das necessidades de autoconservação, que exigem assumir posições nas frentes de batalha do mercado capitalista”. Dessa forma, esse ressentimento, transforma-se em menosprezo, ódio pelo professor, o que gera uma exacerbação da violência do ressentimento e “acaba se impondo [de geração para geração] ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações” (ADORNO, 2012b, p. 102). Essa ambivalência frente aos homens estudados é outra representação social do magistério que pode ser abstraída dos filmes que apresentam o professor em seu dia a dia de trabalho. No filme ‘Coach Carter: treino para a vida’ (2005), essa ambivalência é percebida nas relações que se estabelecem entre o treinador Carter e os pais dos alunos. Estes últimos o menosprezam, criticam, ‘brigam’, ameaçam e até depredam a loja do treinador por não

concordarem com as decisões e posturas que o mesmo tomou: trancar o ginásio da escola e não permitir que os jogadores do time de basquete da escola participassem do campeonato, enquanto não apresentassem a média escolar estabelecida em contrato. Essa ambivalência é percebida, também, no próprio grupo de professores, os quais se sentem incomodados com o trabalho do treinador Carter e com as exigências que delega a eles. Como exemplo, cito a exigência de passar para o treinador as notas dos alunos pertencentes ao time de basquete, uma vez que só podem continuar no time se tiverem média acima de 45%. O filme ‘Além da sala de aula’ (2011), também retrata impasses entre pais e a professora Stacey Bess, quando esta cobra daqueles o envio dos filhos para a escola e quando comunica aos pais que, três vezes por semana, utilizará a sala de televisão do abrigo como sala de estudos. No filme ‘O jarro’ (1992), o professor tem problemas com os pais ao pedir que os alunos levassem ovos para a escola para consertar o jarro de água que havia quebrado. No filme ‘Entre os muros da escola’ (2016), o professor François é constantemente desrespeitado, desafiado e insultado pelos alunos.

Mas, o filme que representa esse tabu com maior veemência é ‘Matilda’ (1996). Na cena em que a professora visita a casa de Matilda, os pais da menina, apresentam o seguinte discurso para a professora:

[mãe]: Olha aqui sua metidinha. Uma garota não chega a lugar nenhum bancando a intelectual, porque, olha só pra você e pra mim: você escolheu a inteligência, eu a aparência. Eu tenho uma linda casa, um maridão bacana e você trabalha feito uma escrava ensinando a crianças sebosas o ABC. Quer que a Matilda vá para a faculdade? [risos]. [pai]: Faculdade! Eu não fui lá e nem conheço quem tenha ido. São um bando de ripies e bebedores de meia tigela (MATILDA, 1996).

Nesse momento, recorro as relações estabelecidas entre pais e professores abordadas por mim no item 2.1 deste estudo e vejo que elas são semelhantes às retratadas nos filmes elencados. As imagens fílmicas apresentadas conformam o espectador a não prestigiar o professor, a não considerá-lo como uma pessoa respeitável, a não vê-lo como um intelectual necessário para a sociedade e o incita a reproduzir o que assiste, condicionando seu ponto de vista em relação à docência, sem deixar espaço para reflexões.

Após todo o apontado, destaco um posicionamento de Rodrigues e Farias (2015) sobre o ressentimento do guerreiro, que suscita reflexão:

[...] na luta para acompanhar o ritmo da produção, o professor se vê hostilizado não apenas por incitar o ressentimento daquele que foi privado do uso do intelecto, mas por **incitar o próprio ressentimento** uma vez que, mesmo sendo professor se distancia cada vez mais do exercício intelectual. (RODRIGUES; FARIAS, 2015, p. 52, grifo nosso).

Diante do apresentado, reporto-me à situação elencada no tópico 2.1 deste estudo, quando me refiro ao fato de, no interior da classe do magistério, existir um grupo de professores que menospreza sua profissão. Ao observar o perfil de tais profissionais, presencio que os que mais reclamam e denigrem a docência são justamente os que menos se capacitam e menos desenvolvem o exercício intelectual. Recordando alguns posicionamentos desses profissionais, me vêm à mente determinados argumentos utilizados: dizem que ganham pouco e que não dá para gastar com qualificação; que pelo tanto que recebem, o quanto estudaram é o suficiente; que os cursos, seminários, congressos em educação são sempre iguais, repetitivos e não ofertam para a prática educativa nada de diferente daquilo que já sabem; que vão investir em sua própria formação à medida que o governo investir em seus salários; que as discussões realizadas nas reuniões do Módulo II são desnecessárias e uma perda de tempo; entre outros argumentos. Além desses discursos, esses mesmos profissionais criticam e menosprezam os colegas de trabalho que sempre se aperfeiçoam ou que mantêm o hábito de leitura constante. Nesse sentido, ao ler sobre a ambivalência aos homens estudados e rememorar tais posturas, observo que o exposto anteriormente por Rodrigues e Farias (2015) é pertinente e que dentro da categoria dos professores existe latente o ressentimento do guerreiro e, por conseguinte, o explicitado tabu da ambivalência.

No entanto, Adorno (2012b, p. 102) elucida que o ressentimento do guerreiro não se aplica sobre pessoas que exercem o poder ou que ocupam alta posição social, explicando que “movidos pelo rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder como acontece com o alto clero”.

Sendo assim, questiono: por que o menosprezo justamente com professores? Por que aqueles que exercem a profissão docente não provêm de altas posições econômicas e sociais? Por que médicos e juristas, indivíduos que, como os professores, desempenham profissões intelectuais e possuem mesmo nível de escolaridade, não são afetados por essa ambivalência?

Ainda discorrendo sobre a temática, o supramencionado autor, explica que “o professor é herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor”. (ADORNO, 2012b, p. 102-103). Dessa forma, como o monge não pertence ao alto clero, o

que, de alguma maneira, é relacionado a ele, também sofre as mesmas rotulações, não pertence à alta sociedade e tampouco exerce o poder. Adorno (2012b) ainda explica que médicos e juristas não são afetados por essa ambivalência pelo fato de se configurarem como profissões livres. Essas profissões, “subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio” (ADORNO, 2012b, p. 103). Sob essa ótica, percebo que é nesse ponto que ocorre uma ruptura social, ou seja, uma distinção entre

[...] os que são livres e ganham mais, embora sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de cargas [...], com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto (ADORNO, 2012b, p. 103).

Ao analisar esse posicionamento de Adorno, esboço uma analogia entre o professor e o escravo, pois o docente, mesmo sendo um indivíduo livre, durante sua luta diária para acompanhar o ritmo de produção capitalista, tal como o escravo, está preso a ‘correntes’ fixas que lhe são impostas pelo ‘senhor’ (entes federativos ou patrões – estes últimos, no caso de escola privada): dias fixos para o trabalho e para descanso, horário de chegada e saída no trabalho, assinatura de ponto, carga horária de trabalho, ritmo de trabalho, excesso de atividades, período de férias pré-estabelecido hierarquicamente, conteúdo curricular para desenvolver, entre outros, o que o coloca em uma posição diferenciada dos médicos e juristas; Nos tempos hodiernos, essa mesma analogia pode ser realizada entre o professor e o proletário, o que corrobora a imagem de desvalorização da docência. Ufa!!! Como se livrar desse tabu mediante tantas ‘correntes’? Como?!

O quarto tabu apontado como elemento que contribui para a propagação da ideia de desprestígio do professor é o fato de este trabalhar com crianças, ou seja, trabalhar com indivíduos menores de idade, legalmente considerados incapazes. Segundo Adorno (2012b, p. 103), “os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças”. Isso acontece porque, “o poder do professor [...] só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (ADORNO, 2012b, p. 103). Dessa forma, o trabalho que desenvolve, ao invés de ser pedagógico, é pedagogizado, o que posiciona o professor como mediador, aquele que pretende iludir, influenciar e convencer as crianças, pois

“o objeto do trabalho [do professor] é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente” (ADORNO, 2012b, p. 104).

Sendo assim, o professor transmite conhecimentos ao invés de produzi-los e, ao agir dessa maneira, dissemina a imagem de que é o detentor do saber e de que possui poder sobre as crianças. No entanto, Adorno (2012b) traça uma crítica ao trabalho pedagogizado do professor e afirma que esse profissional somente conseguirá atuar pedagogicamente a partir do momento que não utilizar estratégias para influenciar e convencer o estudante a algo, ou seja, a partir do momento que recusar tratar os estudantes de maneira pedagogizada. “o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (ADORNO, 2012b, p. 104).

Esse trabalho pedagogizado é representado em alguns dos filmes analisados e, geralmente, vem agregado ao professor novato na escola. Na maioria desses filmes, esse professor utiliza temas corriqueiros para dar suas aulas, é dinâmico, criativo, sensível e utiliza metodologias diferenciadas. Em relação a essas características, destaco passagens dos seguintes filmes: em ‘Sociedade dos poetas mortos’ (1990), o professor Keating manda os alunos arrancarem todas as páginas da introdução do livro de literatura inglesa, dá aula no pátio, na biblioteca; em outra aula, o mesmo professor manda seus alunos subirem nas carteiras para olharem por um ângulo diferente; em ‘Escola da vida’ (2005), o professor, Sr. D., se veste de índio, de soldado e outros mais para dar suas aulas; em ‘Um tira no jardim de infância’, o professor John Kimble leva um furão para a sala de aula; em ‘Conrack: educador por excelência’ (1974), o professor Conroy leva os estudantes para a cidade para comemorarem o halloween, leciona na floresta em meio à sua vegetação, na praia; em ‘Matilda’ (1996), a professora Honey protege os estudantes das punições da diretora e mantém escondidos da diretora todos os cartazes e enfeites que existem na sala de aula; em ‘Uma professora muito maluquinha’ (2010), a professora ensina os fatos fundamentais cantando; entre outros. Com essas metodologias diferenciadas o professor encanta o aluno, o convence, causa sensação e impactos, torna-o interessado pelas aulas, muda a vida de seu aluno, passa a ser respeitado e idolatrado por ele, transformando-se em herói.

A partir daí, observo que esses filmes dão pouca/ou nenhuma ênfase ao processo dialético de construção do conhecimento, inferindo que a criança e o adolescente são incapazes, tanto legal, social quanto intelectualmente e não necessitam de aprendizagem aprofundada. A mensagem implícita nessas imagens é a de que, para aprender, o estudante não precisa se esforçar e que só aprende se a aula impactar ou for fora do ambiente da sala de

aula. Assim como, também, carrega implícita a mensagem de que bom professor é aquele que é criativo, que planeja aulas dinâmicas e diferenciadas.

No último filme citado linhas anteriores, o diretor nem se preocupa em camuflar imagem de professor herói, a apresenta às claras. Logo em sua abertura, apresenta o narrador consolidando essa imagem de herói/heroína com o seguinte discurso: “A principal personagem dessa história é uma heroína. A heroína mais bonita que a Mulher Maravilha”. E tal como a referida narração, todo o percurso da trama vai ao encontro dessa imagem. E tal como esse filme, todos os demais disseminam essa imagem de herói do professor.

Nesse sentido, questiono: será que essas metodologias são capazes de levar o aluno a produzir conhecimento no seu verdadeiro sentido? Ou os conhecimentos trabalhados ficam somente na superficialidade? Essas metodologias são apenas estratégias para encantar, conquistar, manter a atenção e ocupação do aluno e sua disciplina na sala de aula?

Em relação a esses questionamentos e embasada na literatura pesquisada, observo que Adorno considera tais metodologias como estratégias para influenciar o aluno, para convencê-lo, e isso pode levá-lo a uma pseudoformação. Adorno não diz que o professor não deve utilizar metodologias variadas e inovadoras para ministrar suas aulas, mas que precisa tomar cuidado para a metodologia não se transformar no fim para o qual sua aula foi preparada, deixando o conteúdo em segundo plano e mantendo o processo de pseudovalorização em que a sociedade está inserida..

Além da crítica ao trabalho pedagogizado, continuando a discussão, Adorno (2012b) traça uma comparação entre professor o universitário e o professor que trabalha com criança e evidencia o porquê dos acadêmicos universitários gozarem de maior prestígio social:

[...] é digno de nota que os professores que gozam de maior prestígio [...], ou seja, justamente os acadêmicos universitários, na prática muito raramente desempenham funções disciplinares, e, ao menos de modo ideal e para a opinião pública, são pesquisadores **produtivos** que **não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório e secundário** [...]. (ADORNO, 2012b, p. 104, grifo nosso).

De acordo com esse posicionamento de Adorno, é possível inferir que o professor que trabalha com criança não é produtivo e, se não produz, mediante a lógica capitalista, não é valorizado. Sendo assim, ao invés de produtor de conhecimentos, assume a função de “vendedor de conhecimentos” (ADORNO, 2012b, p. 105) e de disciplinador, aquele que vai moldar a criança para, como futuro adulto, atender e manter os interesses do capital. No tocante à questão, segundo o supramencionado autor, ocorre “uma racionalidade estratégica

[que] reduz o intelecto a mero valor de troca [...]” (ADORNO, 2012b, p. 105). Dessa maneira, associa essa racionalidade na educação com a ideia de educação bancária, de Paulo Freire (1981): o professor deposita, transfere o conhecimento para o aluno e este, futuramente, o devolve seguindo os preceitos do universo capitalista. Adorno (2012b, p. 105) ainda destaca que, ao assumir a função de vendedor de conhecimentos, o professor desperta um sentimento social de “compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material”. E nesse sentimento de compaixão enxerga menosprezo pelo professor.

Dando continuidade aos estudos de Adorno (2012b, p. 105), o quinto tabu exposto é a imagem do professor como aquele profissional que castiga, o carrasco, o responsável por proporcionar punições físicas aos alunos, aquele que é “fisicamente mais forte e castiga o mais fraco”. O supracitado autor esclarece que “mesmo após a proibição dos castigos corporais, [continua] considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério” (ADORNO, 2012b, p. 105), ou seja, castigos físicos não são mais permitidos, mas a representação desse ato se conserva. Diante do apresentado, verifico que na contemporaneidade, embora existam legislações que proíbam a realização de castigos físicos no interior das escolas, alguns professores ainda praticam determinadas ações que se configuram como espécies de punições e contribuem para que essa imagem de carrasco permaneça no inconsciente coletivo. São exemplos de algumas dessas ações: colocam o aluno no ‘cantinho do pensamento’ para que ele reflita sobre algo que tenha praticado e desagradado ao professor ou contrariado as regras da escola; ordenam que o aluno indisciplinado faça cópias (dos fatos fundamentais, de textos, de frases, entre outros tipos); deixam sem intervalo para lanche e recreação quem não realiza as tarefas de casa; impedem a participação do aluno na aula de educação física (aula que a maioria tanto gosta) para reprimirem algum comportamento inadequado ou indesejado; entre outros tipos de manifestações de castigo.

Essa imagem do professor como aquele que tem função disciplinar, aquele que castiga, também é muito destacada entre os filmes selecionados. O filme ‘Como estrelas na Terra toda criança é especial’ (2007) é um deles: Ishaan, o garotinho com dislexia é colocado para fora da sala de aula e tem que ficar de pé no corredor da escola até que soe o sinal para término daquela aula; o professor de arte joga giz na testa de Ishaan, porque ele se encontra distraído olhando pela janela; o mesmo professor ainda castiga Ishaan utilizando a palmatória, porque ele não soube explicar o que lhe foi solicitado. O filme ‘Matilda’ (1996), também é um filme que trabalha com essa imagem de carrasco: a diretora da escola, Sra. Trunchbull, obriga um aluno a comer um bolo de chocolate inteiro, diante de todos os colegas, porque ele havia lhe

furtado um simples pedaço de bolo; além disso, durante toda a trama, a diretora ameaça e pune os alunos com castigos físicos severos, inclusive trancando as crianças em um cômodo minúsculo, escuro e cheio de pontas afiadas, o qual é denominado de ‘Sufoco’; O filme ‘Conrack: educador por excelência’ (1974), também retrata uma diretora autoritária, Sra. Scott, que mesmo sendo negra, assume a ideologia do branco dominante e humilha as crianças negras do vilarejo, as discrimina, as monospreza e as castiga fisicamente. O filme ‘Coach Carter: treino para a vida’ (2005), apresenta o treinador Carter punindo os jogadores com atividades físicas em excesso e impossíveis de serem realizadas, porque não cumprem as regras estabelecidas. Essas cenas fazem com que o espectador reforce essa ideia de que a docência se associa com castigos e de que o professor é um carrasco e contribuem para que a imagem de professor como disciplinador seja disseminada e consolidada no meio social ao qual pertence.

No entanto, embora esse tipo de relação entre professor e aluno, contribua para consolidar uma imagem de ‘poder’ do professor sobre o aluno, Adorno (2012b) denuncia uma suposta desonestidade nessa relação de violência e poder e aponta que “esta violência física é delegada pela sociedade e, ao mesmo tempo, é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes” (ADORNO, 2012b, p. 106). Ou seja, a sociedade faz com que o professor execute a violência por ela e, conseqüentemente, que ele seja responsabilizado por todos os atos de castigos físicos realizados na escola, mas, no entanto, é a sociedade quem está sendo violenta e se isentando da culpa, responsabilizando um terceiro. Quanto a essa responsabilização, o supramencionado autor explica que:

[...] a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese nenhuma reconhece a necessidade da força física para uma formação social baseada na dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência \_ um senhor jamais castiga \_ quanto o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar [...]. (ADORNO, 2012, p. 107).

Essa imagem do professor como quem castiga também se associa à imagem de soldados alemães veteranos de guerra, ex-combatentes agora sem utilidade para o país, os quais “eram aproveitados como professores nas escolas primárias” (ADORNO, 2012b, p. 106) e nesses espaços agiam como se em guerra estivessem contra os alunos, reproduzindo o que acontece nos quartéis e nos campos de guerra. Além disso, Adorno (2012b, p. 107) acredita que, ante esse ângulo,

[...] os professores talvez sejam imaginados como veteranos, como espécie de mutilados, como pessoas que no âmbito da vida propriamente dita do processo real de reprodução da sociedade não têm nenhuma função, contribuindo apenas de um modo pouco transparente e pela via de uma graça especial à continuidade do conjunto e de sua própria vida.

Sendo assim, noto que isso gera uma imagem pejorativa sobre o professor, pois além de desvalorizar sua profissão, denota que ele não é um senhor todo poderoso nem, tampouco, alguém que usa o seu intelecto, mas um ser improdutivo, inválido, ‘aproveitado’ para atuar como objeto em prol da manipulação dos dominantes, um simples instrumento utilizado para reprodução e manutenção do *status quo*, que, ao assumir tal papel, priva o estudante de desenvolver seu intelecto, molda-o, desenvolve ressentimentos que alimentam os tabus acerca do magistério e mantém, nesse estudante, a condição tanto legal quanto real de incapacidade.

No tocante à imagem do professor como aquele que castiga, Rodrigues e Farias (2015, p. 51), fazem uma interpretação sobre as abordagens de Adorno que aguça a minha atenção:

Adorno (1995) foi um árduo defensor da eliminação dos castigos físicos e de seus vestígios, ao mesmo tempo, que reconheceu a formação como um processo que envolve ser dobrado-surrado-transformado; dobras que não são provocadas quando os objetos de estudo são feitos sob a medida de seus destinatários.

Observo que quando Rodrigues e Farias se posicionam em relação a essas ‘dobras’, a essas ‘surras’, se referem às dificuldades e ao esforço que é desencadeado pelo aluno no ato do desenvolvimento cognitivo, ou seja, se referem ao momento da sua formação intelectual. No entanto, essas ‘dobras’ somente são provocadas quando o trabalho pedagógico prevê uma formação que “decorre considerando as potencialidades dos objetos de estudos, com os quais os alunos precisam se confrontar e por que não dizer, dele levarem ‘surras’ até alcançarem níveis de entendimento e compreensão melhor elaborados” (RODRIGUES; FARIAS, 2015, p. 51). Dessa forma, os castigos aplicados ao estudante podem ser interpretados conforme esses dois focos: tanto como castigos físicos, quanto analogamente como ‘surras’, se referindo ao desgaste físico e mental exigido para que os conhecimentos sejam melhores fundamentados e elaborados.

O sexto tabu citado por Adorno (2012b, p. 107) é a ideia de que o professor é excluído da esfera erótica, e essa ideia é que confirma “a crença de que o professor não é o senhor, mas um fraco que castiga ou um monge sem cargo”. Esse tabu posiciona o professor como uma pessoa neutralizada e o que reforça esse tabu é a antinomia existente entre professores e alunos. O autor deixa claro que o professor não tem função erótica, embora destaque que,

algumas vezes, “desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas, na maioria dos casos, apenas como objeto inatingível [...]” (ADORNO, 2012b, p. 108). O supracitado autor ainda complementa afirmando que “a característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração” (ADORNO, 2012b, p. 108).

Observo que essa imagem de que o professor é excluído da esfera erótica é outro foco explorado entre os filmes objetos desta pesquisa. Quase sempre esses filmes retratam o professor como alguém ‘solteirão’, viúvo ou divorciado, solitário, reservado, sem vida social e que vivenciou algum tipo de decepção amorosa, poucas vezes fugindo a esse roteiro. Quanto a esse aspecto, Leite, Hypolito e Loguercio (2010, p. 322) explicam que os filmes demonstram uma “representação docente em que a estrutura do sistema de ensino é mantida e o professor aparece como uma figura solitária, com um comportamento que se poderia denominar de outsider [indivíduo que não pertence a um grupo determinado]”. É como se o professor não tivesse vida própria e vivesse em função dos alunos e dos problemas destes. Analisando a existência desse tabu e das representações fílmicas anteriormente apresentadas, destaco os seguintes filmes: em ‘Sociedade dos poetas mortos’ (1990) o professor é ‘solteirão’ e vive uma vida solitária. A professora do filme ‘O sorriso de Mona Lisa’ (2003) é solitária e teve uma grande decepção amorosa. O professor Henry, do filme ‘O substituto’ (2013), é solitário e não se envolve em relações amorosas, em razão de traumas na infância. Além disso, esse filme retrata a deserotização do professor sob outro foco: Henry só trabalha como professor substituto, pois não deseja estabelecer nenhum tipo de vínculo, de afinidade com instituições, colegas de trabalho, alunos ou relações amorosas. O professor do filme ‘Ao mestre com carinho’ (1967) é viúvo, solitário e está em busca de um antigo amor da juventude. O professor do filme ‘O jarro’ (1992) é de outra cidade e vive sozinho onde trabalha, não mantendo nenhum tipo de relação amorosa. A professora Linda Sinclair, do filme ‘Adorável professora’ (2013), é solteirona, insegura, tem mais de 40 anos, não tem vida social e nem namorado. O filme ‘Matilda’ (1996) apresenta dois perfis de professora: a professora Honey, é solteira, solitária, insegura, sem vida social e sonha em ter uma família; ao contrário desse perfil, a diretora, Sra. Trunchbull é viúva (assassinou o marido para ficar com a herança), solitária, malvada, amarga com a vida, sem amigos e sem vida social. Um filme que apresenta exceção a essas representações, mas que mantém o tabu de exclusão da esfera erótica é ‘Escritores da liberdade’ (2007). Nesse filme, a professora Cruwell tem marido e uma vida matrimonial equilibrada, no entanto, se dedica tanto aos alunos e às suas

conquistas para a escola, que acaba gerando desgaste na relação conjugal e culminando no divórcio do casal. Essas representações fílmicas fazem com que o espectador veja a profissão docente como algo castrador, que impossibilita o profissional a ter uma vida conjugal e amorosa comum como a de qualquer outra pessoa. E isso faz com que cresça, nesse espectador, uma repulsa a essa profissão e a ideia de que para ser professor é necessário muito amor, dedicação, desprendimento às coisas mundanas e doação.

Outro aspecto apresentado nos filmes e que denota a imagem de exclusão erótica, de castração do professor, é o vestuário utilizado. Na maioria dos filmes o/a professor/a usa roupas tradicionais, ‘comportadas’, clássicas e, algumas vezes, ultrapassadas. Quando foge a esse esquema, apresenta um lado extremo: professora com decotes ousados, professor dando aula de bermuda, chinelos, assentados com os pés sobre as mesas, entre outros. Esse segundo modelo exposto faz com que o espectador associe o professor e a docência como uma profissão sem grandes responsabilidades, leve e infantilizada.

Mas o filme ‘Adorável professora’ (2013), logo em seu início, apresenta uma narração, em voz *off*, que deixa explícita essa ideia de deserotização do professor:

Linda chega ao seu 45º ano como uma professora de inglês solteirona, sem qualquer perspectiva de matrimônio. Ela parecia levar uma vida [...] com muita disciplina e frugalidade, pequenas humilhações, modestas esperanças e decepções. Ela morava sozinha em Kingston, Pensilvânia, [...]. Ela não se dava a grandes luxos, preferindo ao invés disso os prazeres simples. E embora a vida dela possa parecer fria e massante, posso lhes garantir que a Sta. Linda não era nada disso. Ela era uma mulher apaixonada, uma romântica, e era por isso que ela estava sozinha, como sozinha ela sempre haveria de estar (ADORÁVEL..., 2013).

O final desse mesmo filme, ainda reforça essa ideia de exclusão da professora da esfera erótica bem no momento em que a personagem se liberta dessa castração. A mesma voz em *off* do início do filme reaparece e, enquanto Linda Sinclair se prepara para se encontrar com um suposto pretendente, a voz castradora ressoa como se fosse sua consciência falando:

Linda Sinclair, o que você está fazendo? Seu lugar é aqui, em casa, sozinha. Não! Você não quer ir lá fora! É um mundo cruel e implacável. Linda! Linda! [Enquanto ela sai de casa com o acompanhante]. Você não está me ouvindo, não seja boba! (ADORÁVEL..., 2013).

A partir das leituras realizadas e dos filmes assistidos, percebo que esse tabu abordado por Adorno (2012b), castra o professor, porque é reservado a esse profissional cumprir o

papel de uma figura que serve à sociedade, tornando-se, conseqüentemente, exemplo a ser seguido pelos alunos. Dessa forma, estabelece uma relação objeto com o aluno, tornando-se um profissional automatizado e neutro, não explorando o que realmente pode ser concebido no ato de educar, pois não detém o saber como se pensa, não é poderoso como se julga, tampouco não exerce a função que acredita exercer. Assim, esse profissional é castrado e excluído da esfera erótica. Ao ser castrado, inconscientemente, o professor torna-se uma figura similar ao carrasco, transformando-se em uma máquina, que se rebela contra o aluno castrando-o também, castigando-o ou impondo-lhe uma posição de poder, ou seja, retira desse aluno sonhos, desejos, condutas, pensamentos e aprendizagens, compelindo-o a agir como o sistema deseja. Sob essa concepção, o professor é impedido de ser ele mesmo, pois sua profissão dita padrões de conduta os quais deve seguir: imparcialidade em relação aos alunos, postura diante do aluno, estilo de roupas, ambientes que deve frequentar, modo de vida que deve assumir, comportamento social que deve exibir, pois lhe é exigido, como profissional, que seja modelo inquestionável de conduta para, “os imaturos” (ADORNO, 2012b, p. 108), o que exige dele “uma ascese erótica maior do que ocorre em muitos (*sic*) outras profissões” (ADORNO, 2012b, p. 108). Conseqüentemente, o aluno também é impedido de ser ele mesmo e moldado conforme interesses da sociedade capitalista.

Associado à ideia de exclusão erótica da docência, o sétimo tabu evidenciado por Adorno (2012b) é a imagem de infantilização do professor, por trabalhar em ambiente infantil, o que cria o estereótipo de estar fora da realidade dos adultos. Essa imagem aumenta o desprezo pelo professor, pois por ser um profissional que trabalha “num ambiente infantil, que é o seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal”. (ADORNO, 2012b, p. 109). O mencionado autor explica que essa imagem é a configuração específica de um fenômeno social identificado como *déformation professionnelle*, o qual atinge tanto a pessoa do professor quanto à profissão que exerce: “**na imagem do professor a *déformation professionnelle* torna-se praticamente a própria definição da profissão**” (ADORNO, 2012b, p. 109, grifo nosso).

Essa deformação ocorre porque o professor mantém os problemas sociais fora da realidade da escola, criando conteúdos específicos do mundo escolar e, desse modo, desconexos da sociedade, ou seja, “aquilo que é relativo à escola, [...], se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente à distância por intermédio de dispositivos organizatórios” (ADORNO, 2012b, p. 109). No contexto hodierno, percebo que esse distanciamento da realidade ocorre pelo fato do professor se preocupar em trabalhar o

conteúdo programático planejado para cada período de estudos visando apenas ao cumprimento de tal programa, o que faz com que ele desenvolva esses conteúdos de forma isolada e fragmentada, deixando de contextualizá-los à realidade social na qual ele e seus alunos estão inseridos. Dessa forma, o professor age como se não vivesse nessa sociedade, como ser alienado e não pertencente a ela, produzindo crianças também alienadas, atendendo, assim, a interesses dominantes e contribuindo com a pseudoformação.

Logo assim, o professor cria um novo mundo para ele, bem como para a criança com quem trabalha, como aponta Adorno (2012b, p. 109):

[...] a infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos [...]. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende tão encarniçadamente suas muralhas.

É justamente por esse comportamento infantilizado que o professor não encara a realidade como deveria e nem prepara a criança com quem trabalha para enfrentá-la. Ao contrário disso, ignora os problemas pertencentes à realidade, assim como desconhece que serve como objeto ideológico de manutenção da ordem vigente, preparando essa criança, única e exclusivamente, para adequar-se e reproduzir o que o sistema dominante espera dela. Dessa forma, enxergo o tabu de infantilização do professor como uma caracterização da profissão docente intrínseca e necessária à pseudoformação.

Além do exposto, Adorno (2012b, p. 108), muito perspicaz, estabelece uma ligação direta entre infantilidade e dimensão erótica, e explica que “essa imagem do quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas na concorrência erótica, corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor”. Dessa forma, como os desejos, sonhos, prazeres, ostentações e autonomia do indivíduo são mutilados, este assume papéis infantilizados. Nesse contexto, Zuin (2012, p. 114) afirma que o professor torna-se um “adulto-criança, que pode ser definido como um adulto cujas potencialidades intelectuais e emocionais não se realizam e, sobretudo, não são significativamente diferentes daquelas associadas às crianças”.

O oitavo tabu anunciado é a antinomia entre professor e alunos. A contradição existente entre esses dois polos faz com que “o professor e os alunos [praticuem] injustiças uns em relação aos outros: aquele quando divaga sobre valores eternos, que na verdade não o são, e os alunos quando em resposta se decidem pela idolatria debilóide (sic) aos Beatles”. (ADORNO, 2012b, p. 110). Isso ocorre porque o professor quer trabalhar valores que não têm

significados para os alunos, enquanto estes são controlados pelo meio em que vivem e pela força da indústria cultural, consumindo, inquestionavelmente, tudo que essa indústria produz e lhes apresenta.

Segundo Adorno (2012b, p. 110), essa antinomia pode gerar rancor por parte dos estudantes, pois

[...] o processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres.

Ou seja, na relação professor-aluno há um agente (professor) e um reagente (aluno). Quando o professor impõe o processo civilizatório sobre o aluno, este reage emitindo uma resposta que se configura na “apreensão negativa da imagem do professor. [...] que se acumularam no curso da história [...]” (ADORNO, 2012b, p. 112).

Esse tabu também é visível entre os filmes utilizados para este estudo. Normalmente, esses filmes apresentam professores ‘maduros’, frustrados com o magistério, extremamente autoritários, tradicionais, antiquados, presos a regras, que rotulam e discriminam os estudantes. Ou, numa segunda versão, apresentam professores que ainda acreditam no magistério, democráticos, atualizados, inovadores, criativos, destemidos, que estimulam e incentivam os estudantes. Em qualquer uma das versões, esses professores querem inculcar valores eternos em estudantes que pertencem a outro perfil de geração, que apresentam interesses e costumes diferentes e que são dominados pela indústria cultural. Assim, existe uma força de resistência onde um polo tenta impor sobre o outro seus próprios valores e vice-versa. O que acaba gerando mais conflitos e ‘choque de gerações’. Como exemplos de filmes que se encaixam nesse perfil, destaco: ‘Além da sala de aula’ (2011), ‘Coach Carter: treino para a vida’ (2005), ‘Ao mestre com carinho’ (1967), ‘Nenhum a menos’ (2000), ‘O triunfo’ (2006), ‘Escritores da liberdade’ (2007), ‘Curso de verão’ (1987). Entre os muros da escola (2016). Os filmes apontados retratam essa antinomia, no entanto, no final, o professor a supera e consegue adequar os alunos aos seus objetivos de trabalho e fazer diferença em suas vidas. Ao assistir a esses filmes, o espectador se sente realizado com os finais apresentados. Mas, nem todos os filmes terminam com final feliz e essa antinomia é superada. Exemplo disso é o filme ‘Entre os muros da escola’ (2009). Nesse filme, o professor François tenta, em meio às suas aulas de francês, inculcar nos alunos o sentido da ética. Nesse contexto, a antinomia entre professor e alunos é fortemente representada e, no final, o professor não

encontra solução para seus problemas com os alunos. Com essa versão de final, o espectador não se sente realizado e tem a sensação de que o filme não acabou, ou de que o filme não é bom. Se esse espectador não se encontra em um processo de desenvolvimento da autonomia do pensamento não conseguirá perceber que esse final é exatamente para fazê-lo pensar sobre as condições reais que o professor vivencia em seu ambiente de trabalho e não para anestesiá-lo e criar uma visão romântica do magistério. Seja qual for o final que o filme apresente, o que prevalecerá na memória do espectador é a difícil relação entre professor e alunos e isso já cria uma visão negativa da profissão.

A existência da antinomia entre professores e alunos gera uma crítica ao processo educacional “que até hoje em geral fracassou em nossa cultura” (ADORNO, 2012b, p. 110). O supracitado autor alega que esse fracasso educacional é atestado pela

[...] dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo o conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel (ADORNO, 2012b, p. 111).

Assim, depreendo que o professor enquadra-se como pertencente à hierarquia oficial e os alunos à hierarquia não oficial. Nesse sentido, percebo uma não neutralidade no professor e, conseqüentemente, no magistério, pois “o magistério também é uma profissão burguesa [...]” (ADORNO, 2012b, p. 111), que atende aos interesses do capital e não aos interesses do estudante, o que também contribui para reforçar a ideia de antinomia entre ambos. Dessa maneira, penso que esse pertencimento do professor à hierarquia oficial é somente fachada, pois, na verdade, pertence à hierarquia não oficial, uma vez que realiza atividades prático-físicas para desempenhar suas tarefas em prol do socialmente institucionalizado.

Todos os tabus apresentados, todas essas imagens de deformação do professor e de sua profissão, por terem perdido suas bases reais e se tornado verdades motivadas inconscientemente, precisam ser reformulados e combatidos com precisão, pois contribuem para o retorno da barbárie e isso não pode acontecer. Diante desses tabus, o próprio Adorno (2012b) questiona: ‘O que fazer?’ E, como resposta, destaca alguns aspectos que considera essenciais e que precisam ser trabalhados para que os tabus apresentados desapareçam da base social. Nesse sentido, propõe que ocorra um esclarecimento dos próprios professores, pais e alunos acerca dos tabus existentes; a eliminação de qualquer tipo de entrave que perdure na realidade social e que dê sustentação aos tabus existentes no magistério; uma mudança nos cursos de formação de professores, trabalhando pontos cruciais que orientem a formação

desses profissionais, criando uma nova organização que, ao invés de reproduzir os tabus, rompa com eles; a extinção da ideologia existente nas escolas de que a vida privada do docente seja submetida a controle por parte dessa instituição; “uma escola aberta ao exterior sem qualquer tipo de restrição” (ADORNO, 2012b, p. 115), eliminando aspectos de formação e de amparo; a correção da deformação psicológica existente nos professores mediante a formação profissional; o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre o conceito de ‘necessidade da escola’ e sobre o processo da formação profissional dos professores; a mudança da relação existente entre sociedade e escola. Mas, como potencializar tais aspectos?

Adorno (2012b, p. 116) destaca que “[...] a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”. Aponta para a necessidade da ocorrência de uma desbarbarização da humanidade, que atinja as pessoas individualmente. Sendo assim, enfatiza que “este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 2012b, p. 117). Tenho consciência de que nas condições em que o capitalismo se encontra essa desbarbarização não está acessível, mas um primeiro passo, para uma aproximação, é o indivíduo reconhecer-se como semiformado/pseudoformado e reconhecer a semiformação existente socialmente. A escola somente conseguirá isso a partir do momento em que “libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie” (ADORNO, 2012b, p. 117) e conscientizar-se “do pesado legado de representações que carrega consigo” (ADORNO, 2012b, p. 117) e do processo de pseudoformação para o qual trabalha.

Diante de todo o exposto, percebo que o repúdio ao magistério, que Adorno já apontava no século XX, por volta de 1960, ainda persiste na sociedade hodierna e tem se acentuado e se consolidado, cada vez mais, principalmente no atual cenário sociopolítico brasileiro. Ao persistir, origina um processo de desvalorização tanto da docência quanto de quem a exerce. Entretanto, com o corrente avanço tecnológico e a possibilidade de acesso fácil a ferramentas virtuais, além dos tabus mencionados por Adorno, ousou conceber um novo, que percebo manifestar hodiernamente no cenário social: o de que o professor é desnecessário e pode ser substituído por ferramentas virtuais. E faço isso embasada nos estudos de Gruschka (2008), quando aborda sobre os efeitos da subsunção da educação à economia, tema que será abordado adiante, neste estudo.

A possibilidade de substituição do professor por ferramentas virtuais é possível de se perceber ao observar o aumento significativo, tanto da oferta quanto da procura por cursos a distância, cujas aulas são realizadas diante das telas de computadores ou celulares, significando que o indivíduo encontra-se conectado, integrado e, por conseguinte, aceito pelo

novo modelo social. Esse desejo de integração, de aceitação, origina um novo fenômeno: o aumento de fetiches visuais. Quanto a esse aumento, Zuin (2012, p. 112) se posiciona afirmando que “na mesma proporção em que a opulência dos fetiches visuais aumenta, a força da imagem do professor se depaupera, [...]”. Isso ocorre porque a utilização sistemática dos recursos tecnológicos e o consumo exacerbado de estímulos audiovisuais fazem com que o indivíduo se familiarize com os choques audiovisuais sofridos e se insira em um processo de coisificação que o condiciona a introjetar que é ‘o todo poderoso’, que é um autodidata, o que o conduz a um estado de dessensibilização e o posiciona em um processo de coisificação e de frieza que o leva a pensar que as aulas proporcionadas via recursos audiovisuais são mais interessantes, modernas e suficientes para sua formação, dispensando, assim, a necessidade de um professor. Zuin (2012, p. 121) percebe problemas nesse tipo de formação, pois defende que nessa relação indivíduo-máquina “[...] não há o tempo necessário para que o indivíduo possa estabelecer relações entre os conceitos de modo a tencioná-los e, assim, engendrar uma miríade de novos significados”. Isso é, esse tipo de formação conduz a um caminho que leva o indivíduo a um processo de semiformação/pseudoformação<sup>5</sup> e o distancia da possibilidade de confronto, discussão, reflexão e formação em conjunto com o professor e outros indivíduos. Esse processo de semiformação/pseudoformação produz no indivíduo uma consciência coisificada e, segundo Zuin (2012, p. 126), “esse tipo de consciente coisificado se incrementa na mesma proporção em que o fetichismo audiovisual contemporâneo reconfigura a opacidade da percepção semiformada”.

Nesse contexto, percebo a indústria cultural tomando as rédeas da produção cultural, pois “é o processo de industrialização da produção cultural que determina tanto a forma quanto o conteúdo das informações que serão transmitidas [...]” (ZUIN, 2012, p. 115). Algo precisa ser feito para que o tabu acrescentado por mim não se prolifere ainda mais, pois todo profissional da educação, consciente do que seja um ensino de qualidade, sabe que a figura do professor, no cenário educacional, é imprescindível e que a interação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento intelectual de ambos. É nesse aspecto que critico a EaD, pois, como já dito em linhas atrás, nessa modalidade de ensino ocorre uma expropriação do espaço social, o estudante fica muito solitário, isolado, não tem espaço social onde experimentar o ensaio, o fazer algo junto com outro(s), é só ele e a máquina, as relações são virtuais, e não reais. Mesmo quando está diante da tela, assistindo o professor em uma vídeo-

---

<sup>5</sup> O vocábulo semiformação, no contexto em que aparece aqui e em todo o corpo do texto, tem significado de pseudoformação, ou seja, significa falsa formação e não meia formação, como etimologicamente a palavra significa.

aula, essa relação permanece fria, distante, automática e virtual, não existindo possibilidade de interação e diálogo efetivo com esse professor.

Zuin (2012, p. 84) evidencia a necessidade do professor, pois defende que no processo educacional,

[...] a figura de autoridade do professor é fundamental. Pois é por meio dela que o aluno apreende os conceitos apresentados, ao mesmo tempo que se sente estimulado a tencioná-los, de tal maneira que a imediaticidade aparente de tais conceitos é confrontada com os vários significados que podem surgir justamente por conta da realização [...] da negação das condições determinadas que limitam a produção desses potenciais significados.

Nesse sentido, é por meio da interação professor aluno que a relação entre ambos é aprimorada, o conhecimento pode ser erigido e o aluno tem maior possibilidade de exercer sua liberdade e de apropriar-se do conhecimento. Dessa forma, o aluno tem probabilidade maior de sair da condição de mero receptor de informações e de assumir a condição de indivíduo questionador, reflexivo e produtor do conhecimento, abandonando, segundo Zuin (2012), sua condição de tutelado e assumindo a posição de interventor. Ao assumir esse posicionamento, terá condições de desenvolver certa lucidez em relação aos tabus existentes na educação, de se assumir como semiformado/pseudoformado que é e, além disso, a probabilidade de constituir-se sujeito de desmistificação destes.

Considero importante destacar que não estou dizendo que as aulas na modalidade presencial não levam o aluno ao processo de semiformação/pseudoformação, mas, sim, que na modalidade EaD existe uma probabilidade ainda maior disso acontecer.

Diante do exposto, até que os indivíduos assumam a posição de interventores de conhecimentos, os tabus acerca do magistério vão se ecoando no íntimo social e se consolidando cada vez mais em conjunto com o acelerado desenvolvimento tecnológico, corroborando a imagem de desvalorização da docência.

### **3.1.2 Foco da objetiva 2: formação cultural e a dialética com a semiformação**

Neste subtópico, abordo sobre a questão da formação cultural e sua conversão em semiformação. Para isso, uso como aporte teórico o texto de Adorno (2010), intitulado 'Teoria da Semiformação', por acreditar que ele traz, em seu íntimo, proposições que podem servir como substratos para melhor compreensão da imagem de desprestígio da profissão docente.

A formação cultural do ser humano é um tema debatido desde a era clássica grega até a contemporaneidade. Embora essa discussão exista há tantos séculos e tenha se tornado foco de críticas sucessivas de tantas gerações, a dimensão formativa continua sendo âmago de debates, estudos e análises de filósofos, sociólogos, professores e governantes contemporâneos. Consequentemente, nesses debates hodiernos, o que se destaca é a crise da formação cultural. Direcionando a temática para a área da educação, esses debates são perceptíveis nas conversas entre professores, nos congressos e seminários educacionais, nos grupos e projetos de estudos existentes, nas políticas públicas que são implementadas (mesmo que tenham outros interesses intrínsecos) e nas pesquisas que são realizadas sobre a educação.

No entanto, embora a educação não seja o foco dos estudos de Adorno, ao abordar sobre o tema formação cultural, o autor deixa considerações que contribuem para uma compreensão apurada do que vem ocorrendo com a formação cultural da sociedade e, analogamente com a educação.

Segundo Adorno (2010), a formação cultural (*Bildung*), \_ o componente necessário ao projeto de uma sociedade emancipada, formada por sujeitos plenos de sua capacidade de pensar e agir \_ entrou em colapso e, por toda parte, é possível perceber os sintomas referentes a esse colapso: inclusive nas classes consideradas mais cultas. Ou seja, o colapso da formação não é sentido somente nas classes onde as pessoas não têm acesso à educação, mas, inclusive, na esfera das classes declaradas como cultas, que acreditam que sabem muito, mas não sabem. Sob o jugo desse colapso na formação, os indivíduos de ambas as classes adquirem um conhecimento superficial, que não lhes proporciona autonomia e nem discernimento dos fatos, pois lhes falta senso crítico para isso.

Na atualidade, entre os diversificados instrumentos que têm contribuído para esse colapso, aponto como exemplo a internet e as redes sociais, que oferecem acesso rápido a uma variedade de informações, no entanto, estas, em sua maioria, são superficiais e nem sempre originam de fontes confiáveis. Por conseguinte, essa crise, esse colapso, faz com que a formação cultural converta-se em semiformação (*Halbbildung*) \_ o componente necessário ao projeto de uma sociedade alienada, acrítica, formada por sujeitos adaptados e conformados ao que lhes é imposto.

Sendo assim, de acordo com Adorno (2010, p. 9),

[...] a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.

Dessa forma, entendo que a semiformação (*Halbbildung*) não antecede a formação cultural (*Bildung*), porque ela (*Halbbildung*) se impõe sobre a cultura (*Bildung*) e, a partir de sua existência (*Halbbildung*), com suas ideologias, artefatos e a socialização, contribui para que a formação, em sua essência (*Bildung*), não aconteça. Ou seja, a semiformação cria no indivíduo uma “neutralização do espírito que, por sua vez, aniquila a formação cultural” (ADORNO, 2010, p. 37), neutralização que identifico como alienação. Isso, por sua vez, gera para o indivíduo uma formação envernizada, sem conteúdo substancial, o que leva esse indivíduo à renúncia da autodeterminação. Sendo assim, “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, [o indivíduo] prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2010, p. 9). Como exemplo desses elementos culturais, cito o consumismo, a moda, o padrão de beleza socialmente exigido, a religião, a arte, os livros e filmes hegemônicos, a educação escolar, as canções de sucesso, as novelas, as propagandas comerciais, os telejornais, entre outros. Assim, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p. 25).

Dessa maneira, quando ocorre o processo de transformação da formação cultural em semiformação, “a cultura [converte-se], satisfeita de si mesma, em um valor” (p. 10), atraindo para si o caráter de fetiche das mercadorias. Sob essa visão, a cultura é vista como um produto, um bem de consumo e de controle que visa a conduzir as ações do indivíduo mediante um processo de dominação dos sentidos e da consciência e destruição da autonomia, para que este assuma uma postura passiva e acrítica diante dos acontecimentos, ou seja, visa a transformar o indivíduo em objeto.

Para conseguir tal feito, a cultura fetichizada constrói no indivíduo uma consciência progressiva dissociada da realidade, consciência coisificada, que lhe nega o direito à experiência, pois trabalha os bens culturais isoladamente, desagregados do contexto das coisas humanas. Nesse sentido, Adorno (2010, p. 19) explica que “no clima de semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição”. Isto é, nessa relação entre conteúdo e formação, os conteúdos são coisificados e a formação cultural se transforma em mercadoria, e isso gera o que Adorno (2010, p. 9) identifica como “espírito objetivo negativo”.

Quanto a essa questão, noto que a escola contemporânea sabe condicionar essas relações entre conteúdo e sujeito coisificado, com muito esmero, pois utiliza materiais padronizados e métodos de ensino que visam apenas à transmissão de informações e de conhecimentos preestabelecidos. Nesse sentido, a escola não conduz os alunos à reflexão, à

pesquisa, mas prioriza as partes sobre o todo, transmite conteúdos isolados, descontextualizados e sem significados para os alunos, produzindo uma consciência semiformada. Segundo Zuin (2012, p. 126), “a consciência semiformada [...] se fascina tanto pelos dados imediatos que não é capaz de perceber a história dos conflitos e contradições humanas que determinaram a existência desses mesmos dados”. Logo assim, esses alunos, em razão da alienação em que se encontram, apenas memorizam os conteúdos culturais trabalhados para realizarem as provas (avaliações), posteriormente deletando-os de suas mentes. Agindo assim, consolidam a condição de semicultos e “[...] o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, [...] a subjetividade: a experiência e o conceito” (ADORNO, 2010, p. 33). Ou seja, esse tipo de cultura, retira do indivíduo sua subjetividade, sua capacidade criadora e criativa, sua sensibilidade, compaixão, capacidade de pensar, de analisar, transformando-o em objeto, isto é, desumaniza-o.

Seguindo essa lógica, com os constantes ataques do mercado capitalista para manter seu domínio, tudo que o indivíduo busca conhecer, apresenta-se de forma superficial e breve, não lhe permitindo conhecer e compreender o passado e nem experimentar o presente, tudo lhe é informado, transmitido, ‘vendido’, nada construído. Sendo assim, “a experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 2010, p. 33).

Baseada nisso, e fazendo uma analogia ao que acontece na escola, posso afirmar que esta instituição, ao substituir as experiências dos alunos por um estado informativo pontual e desconectado, desconfigura-se como ambiente de formação cultural (*Bildung*) e torna-se um ambiente de banalização da cultura e de propagação da semiformação (*Halbbildung*). Penso que essa banalização da cultura está diretamente relacionada à desvalorização da educação e do professor, haja vista que, se esse profissional ensina algo banalizado, ele também é banalizado e considerado insignificante. Então, para que ir à escola se ela se configura um ambiente que não gera formação cultural (*Bildung*)? Como modificar esse cenário?

De acordo com Adorno (2010, p. 20-21), “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade [...]”. No entanto, essa autonomia só pode ser desenvolvida a partir de experiências concretas que possam permitir reflexões e críticas. Isso é indispensável para a formação! E “a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (ADORNO, 2010, p. 10). Isto é, a formação que não permite experiências concretas gera a adaptação do indivíduo e sua acomodação ao já existente, ao que lhe é apresentado socialmente. Com isso, ocorre a conformação do indivíduo

à ordem vigente e, conseqüentemente, o fortalecimento da dominação exercida sobre ele. Nessa perspectiva, o mesmo autor afirma que “o espírito da semiformação [prega] o conformismo. Não somente se [extraem] os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos [...], como também se [firma] a aceitação ao já existente [...]” (ADORNO, 2010, p. 33). Desse modo, a formação perde sua legítima essência.

Em seus escritos, Adorno (2010) ainda salienta que a formação cultural (*Bildung*) ocorre em longo prazo, por meio de um processo historicamente construído, ou seja, a formação demanda tempo, não é algo que se processa de forma imediata. Na contemporaneidade, contrário a essa perspectiva, surge um agente que auxilia no empobrecimento da formação cultural: a formação rápida. A inquietude geral instaurada na sociedade contemporânea, que origina uma sociedade acelerada, nas palavras de Türcke (2010), uma ‘sociedade excitada’, atinge vários setores e origina uma consciência coletiva que exige que tudo aconteça de forma rápida, inclusive a formação cultural. Direcionando a temática para a esfera educacional, noto que as pessoas têm buscado formação em cursos técnicos, graduação e pós-graduação realizados a distância, com ênfase naqueles que são realizados em menor espaço de tempo, o que se torna um problema cultural, pois se as escolas que ministram aulas presenciais não se configuram espaço de emancipação e de desenvolvimento de uma consciência autônoma, serão os cursos a distância que conseguirão esse feito? Ou os cursos de EaD, dentro do cenário da indústria cultural, foram criados, especificamente, para perpetuar, com maior eficácia, o processo de semiformação social? Nesse cenário, noto que, “o que ousa chamar-se de progresso da consciência [...] converge com a perda da formação [...]” (ADORNO, 2010, p. 38). Isso ocorre porque, ao buscar por formação rápida, o indivíduo, acreditando que está se atualizando e ampliando sua consciência, encontra, na maioria das vezes, não formação em sua essência (*Bildung*), mas a sua antítese, uma formação maquiada, esquematizada, que não oferece experiências concretas e nem reflexões, ou seja, encontra semiformação (*Hallbildung*).

Trazendo isso para a área de formação do professor, tanto a formação escolar tradicional quanto a formação rápida e a não busca por formação, gera o empobrecimento da formação do docente e sua alienação, o que lhe condiciona a um estado de semiculto, estado este, que reflete em suas práticas pedagógicas, em sua imagem como profissional e, conseqüentemente, interfere no desempenho de seus alunos, desenvolvendo, assim, um ciclo vicioso de semiformação.

Discorrendo sobre a temática, Adorno (2010, p. 29) salienta:

O entendido e experimentado medianamente \_ semientendido e semiexperimentado \_ não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições [...].

Quer dizer, o experimentado medianamente não gera formação cultural em sua essência (*Bildung*), mas extermina com ela, colocando em seu lugar um substitutivo: a semiformação (*Hallbildung*). Exemplo disso e também preocupação de Adorno (2012d), são os docentes aprovados em concursos públicos, atingindo exatamente a média exigida ou ficando muito próximo a ela. Dessa forma, se são medianos, não trazem consigo a formação necessária para desenvolverem sua profissão, são semiformados e, ao trabalharem com seus alunos, originam uma formação cultural nos mesmos moldes.

Além da assimilação mediana dos conteúdos, Adorno (2010) se preocupa também com os elementos não assimilados pelo indivíduo. Nesse sentido, afirma: “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2010, p. 29). Nesse sentido, não somente os elementos semientendidos e semiexperimentados afetam a formação cultural, mas também aqueles que são suprimidos dos esquemas estabelecidos e, conseqüentemente, não assimilados pelo indivíduo. Ao não serem assimilados e reificarem a consciência do indivíduo, invertem-se as relações entre o indivíduo (sujeito) e os bens culturais da indústria cultural (objeto): o indivíduo torna-se objeto e os bens culturais sujeito. Assim, essa consciência coisificada impede que o indivíduo se reconheça nesses elementos em sua própria formação.

O aludido autor, ainda explica que “as conseqüências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (ADORNO, 2010, p. 30). Sendo assim, os bens culturais criam uma falsa consciência, um estado de alienação no indivíduo, que faz com que este atenda aos interesses do capital e dê prioridade ao consumismo, ao ter, ao acumular, em detrimento de sua verdadeira formação, situação que vem ao encontro do que Adorno (2010, p. 14) argumenta: “os dominantes [monopolizam] a formação cultural numa sociedade formalmente vazia”. Essa monopolização é regida pela indústria cultural, também responsável pelo processo de semiformação, porque “o semiformado, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura [...] não oficial que, por conseqüência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural” (ADORNO, 2010, p.

37), a qual dissemina a fetichização da cultura visando à transformação da consciência do indivíduo.

Um fenômeno que considero necessário destacar e que também contribui para a semiformação é o narcisismo coletivo, um movimento que interfere na formação cultural do indivíduo, pois traz consigo uma carga ideológica forte, que é dissipada entre seus integrantes podendo atingir um contingente significativo de pessoas.

De acordo com Adorno (2010, p. 32), no narcisismo coletivo as pessoas

[...] colocam-se a si mesmas, real ou imaginariamente, como membros de um ser mais elevado e amplo, ao qual acrescentam os atributos de tudo o que lhes falta e do que recebem de volta, sigilosamente, algo que simula uma participação naquelas qualidades.

Quer dizer, no narcisismo coletivo as pessoas se integram a determinado grupo (classificado por características, ideologias ou gostos semelhantes), o qual se considera superior e mais importante em relação aos demais (os perseguidos), ou seja, os pertencentes a esses grupos não reconhecem a condição de semiformados em que se encontram. Esse tipo de comportamento pode ser manifestado entre nações, raças, etnias, times de futebol, profissões, gêneros, entre outras formas. Como exemplos de narcisismo coletivo menciono: o Reich hitleriano, que considerou a raça ariana superior às demais e cometeu as maiores atrocidades da história mundial; a profissão docente, que é desvalorizada em relação a outras profissões \_ mesmo dentro da profissão o narcisismo se manifesta: professores de ensino médio se consideram superiores aos dos anos iniciais do ensino fundamental e professores do ensino superior consideram-se superiores aos da educação básica; e os processos de segregação racial ocorridos em vários países, inclusive nos Estados Unidos.

Ainda sobre a temática, Adorno (2010, p. 32) esclarece que “o narcisismo coletivo [...] faz com que as pessoas compensem a consciência de sua impotência social [...] e, ao mesmo tempo, atenuem a sensação de culpa por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito deveria ser e fazer”. Disso é possível inferir que as pessoas que se integram a esses grupos são inseguras, portanto buscam por autoafirmação, segurança e reafirmação do que o outro pensa sobre elas. Enfim, possuem necessidade de serem reconhecidas pelo outro. Sendo assim, dissipam ideologias contra outros grupos de pessoas, de forma tão forte, que acabam sendo assimiladas de modo geral e tornam-se ‘verdades’ a consolidar o rol da formação cultural, no caso, da semiformação.

Ao tratar sobre o tema e recordando os filmes assistidos, identifico alguns que retratam a questão do narcisismo coletivo e suas consequências. De uma forma mais branda, os filmes ‘Escritores da liberdade’ (2007), ‘Coach Carter: treino para a vida (2005), ‘Entre os muros da escola’ (2009), ‘Ao mestre com carinho’ (1967), tratam sobre o narcisismo coletivo ao retratarem conflitos entre gangues e a discriminação racial, principalmente à raça negra. No entanto, o filme que mais enfatiza essa questão é ‘A onda’ (2009), em que o professor Rainer Wegner, que leciona a disciplina autocracia, realiza um experimento com seus alunos para provar que a sociedade hodierna está apta, a qualquer momento, repetir as barbáries do Reich hitleriano. Esse experimento atinge proporções que fogem ao controle do professor e culmina no suicídio de um dos seus alunos. Ao assistir a esse último filme, o espectador semiformado pode perceber o professor como alguém que detém o poder sobre os alunos e os manipula inculcando neles, de forma autoritária, suas ideologias, conformando a todos ao seu modo de pensar. Essa percepção gera certa aversão ao professor e faz crescer o ressentimento contra ele.

Além do narcisismo coletivo, outro grande aliado da semiformação é o tempo, e Adorno (2010, p. 33), em seus estudos, enfatiza sobre esse aspecto:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga.

Ou seja, o tempo faz com que o conhecimento assimilado sob os moldes da semiformação se esvaeça e se perca com o passar dos dias/anos, sem que o indivíduo incomode-se com isso.

Direcionando a discussão para a esfera da educação, é comum ver alunos que de um bimestre de estudos para outro, ou de um ano para outro, não se lembram de conteúdos estudados anteriormente. É comum ver professores com a mesma postura. No entanto, não se preocupam com o esquecimento que ocorre, porque o consideram normal. Ledo engano! Toda essa manipulação já é intencional! O processo capitalista de produção prevê isso e age em prol desse esquecimento, pois quanto menos conhecimento, menos chances da sociedade se rebelar contra esse sistema. Por isso, a semiformação investe na desumanização do indivíduo, uma vez que “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção [nega] aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). O ócio lhes é negado porque até mesmo em seus momentos de descanso, de

lazer, são exibidas cópias de situações e condições que reproduzem o seu próprio processo de trabalho, fazendo-os se adaptarem ao processo de exploração e de controle em que se encontram e se realizarem por eles. Essa situação condiz com a afirmativa de Adorno (2010, p. 35), quando aborda que “a semiformação é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito”. Ou seja, a semiformação faz com que o indivíduo perca contato com o real para não ser desvendada.

A excitação existente na sociedade contemporânea e a inquietude que permeia o dia a dia facilitam essa exclusão, pois imprimem no indivíduo a necessidade de realizar muitas atividades ao mesmo tempo ou de renunciar a uma atividade em prol de outra, sem mesmo ter terminado a anterior. Por isso, o indivíduo não ‘tem tempo’ para utilizar sua subjetividade, uma vez aprisionado por tantas tarefas. Da mesma forma, não ‘tem tempo’ e nem deseja estudar profundamente sobre um assunto, assistir a filmes que exigem atenção e reflexão, realizar leituras minuciosas sobre determinados assuntos, reunir-se com outras pessoas para debates sobre temas sociais. Ao contrário disso, é muito mais fácil buscar formação em ‘pequenas doses’, em fragmentos que permitem leituras rápidas e que dispensem reflexão; é muito mais fácil terceirizar sua formação, deixar que outros (TV, internet, redes sociais, professores, cinema, música) façam isso por ele, que assumir a oportunidade de ser sujeito próprio dela. Essas atitudes mencionadas são alguns exemplos de reações psicóticas desenvolvidas pelo indivíduo e que criam o escudo protetor para a semiformação, mantendo-a em constante atuação.

Quanto a essas reações, Adorno (2010) explica que

[...] o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade, e sim a alienação; a psicose em si é a alienação objetiva de que o sujeito se apropriou até o mais íntimo. Os **sintomas delirantes coletivos da semiformação conciliam o incompatível**; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõem um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída (ADORNO, 2010, p. 36, grifo nosso).

Contudo, esse indivíduo não percebe que é a alienação imposta sobre ele a responsável por todos esses sintomas, bem como pela justificativa de todos os seus comportamentos psicóticos. Ou melhor, o indivíduo nem tem consciência dessas psicoses. Não percebe que tudo isso é manobra da semiformação e, dessa forma, não se opõe. Pelo contrário, conforma-se a elas, assumindo, inconscientemente, sua condição de semiformado. Para Adorno (2010, p. 36), quando o indivíduo assume essa condição, “[...] transforma, como que por encanto,

tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é”. Isto é, ele dá sentido e cria uma relação entre o que não se relaciona. Isso é muito sério!

A força e pressão da semiformação é tão forte que, em razão do trabalho alienado, ao ritmo de vida, à experiência fragmentada e desnorteadora que vivencia, o indivíduo não consegue estabelecer uma relação concreta com o mundo. Dessa forma, sofre com os abusos dessa semiformação, no entanto, não os reconhece, conforma-se a eles e aceita os sofrimentos sob os quais é submetido não os vendo como sofrimentos. É! O pensamento de Adorno (2010, p. 9) procede: “[...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]”.

O indivíduo que foge a essa regra e que tenta não se subjugar à semiformação, se depara com um obstáculo: “o conhecimento dos abusos sociais da semiformação confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência” (ADORNO, 2010, p. 37). Desse excerto é possível inferir que, para que a consciência do indivíduo saia do estado de impotência em que se encontra é necessário realizar uma reflexão de si e da sociedade perante a semiformação, ou seja, é necessário reconhecer-se como semiformado e reconhecer a semiformação e, para conseguir isso, torna-se indispensável a relação social, o atuar em conjunto, o pensar com outros. Na sociedade capitalista, a semiformação é o que o indivíduo tem e somente em meio e a partir dessa semiformação é que se torna possível realizar críticas a ela. Sendo assim, para atingir mudanças no desenvolvimento da cultura e do humano, o indivíduo necessita assumir uma posição mais ativa, deixar de ser objeto e atuar coletivamente. Só assim terá condições de reconhecer os sofrimentos e abalos que vêm de fora, pois a retomada dessa percepção pressupõe a relação social. No entanto, é preciso ter cuidado para, ao tentar resistir à condição de semiformado, não propor uma ‘fórmula mágica’, não propor uma saída que somente o leve a um maior aprisionamento e à reprodução da dominação existente. Tenho consciência de que, no contexto capitalista, na ideologia da sociedade industrial, a formação (*Bildung*) não está acessível, mas somente a semiformação (*Halbbildung*). Dessa forma, o processo de desbarbarização da humanidade, apontado linhas atrás por Adorno, também não é acessível. Portanto, a possibilidade de emancipação do indivíduo encontra-se em forma de utopia. Não uma utopia no sentido de algo inalcançável, mas no sentido de estar presente no indivíduo como um movimento de fantasia, de imaginação, de reflexão, que são as bases para o pensamento crítico, para o pensamento que visa a emancipação.

Sendo assim, Adorno (2010, p. 37) alerta que

[...] a semiformação aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica. Sem dúvida, somente uma atuação de psicologia profunda poderia contestá-la, uma vez que, em fases precoces do desenvolvimento, se afrouxam seus bloqueios e se pode fortalecer a reflexão crítica.

Posto isso, o indivíduo necessita de espaços sociais para libertar suas fantasias e sua imaginação, para realizar autorreflexões críticas, para discutir sobre a pressão à qual é submetido, sobre seus medos e sofrimentos, ou seja, precisa de espaços onde possa dizer o que sente, pois, em razão da pressão concorrencial e capital, está, o tempo todo, dizendo para o outro exatamente o contrário: que não sente, que dá conta, que é poderoso, que está no controle, quando, na verdade, não é bem assim. Entretanto, quando o indivíduo discute sobre essas questões em espaços sociais, ele se fortalece, sai de sua zona de conforto, da sua posição de objeto e se assume como sujeito, consolidando sua capacidade de reflexão crítica e de reconhecimento de sua condição de semiformado. A partir daí percebe que sente, que sofre, que não dá conta, que é explorado e que não está no controle da situação. Somente dessa forma ele talvez possa caminhar em direção a algo que se assemelhe à emancipação.

Na esfera da educação, são corriqueiras as situações que demonstram que o docente não reconhece os sofrimentos sobre os quais está submetido e nem se reconhece como semiformado. Exemplo disso é a pressão existente na área educacional: há professores que conciliam trabalho, estudo e família: sacrificam momentos de convívio com amigos, filhos, cônjuge para realizarem atividades escolares; dormem de madrugada, reduzindo suas horas de sono e descanso; utilizam sábados, domingos e feriados para colocarem o trabalho em dia; executam dupla jornada de trabalho (ou tripla, se mulher, pois ainda têm que cuidar dos afazeres domésticos); entre outros. No entanto, conseguem conciliar tudo isso sem sentirem a sobrecarga que impõem sobre si mesmos e acreditando que está tudo sob controle, que são fortes, que conseguem. Mas, ao que parece, é a condição de semicultos que faz com que tenham essa percepção. Posto isso, indago: sendo formadores de opinião, que tipo de formação esses profissionais disseminam, se não conseguem perceber nem a própria submissão em que se encontram diante da semiformação?

Apesar de toda semiformação, Adorno (2010, p. 39) afirma que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”. Nesse sentido, penso que o lugar mais indicado para iniciar processos de autorreflexão crítica e em conjunto é o ambiente escolar. Somente a partir do momento em que o docente tiver consciência de que é semiformado e

buscar compreender esse processo, quando começar a discutir com seus pares sobre cultura e formação cultural é que poderá existir uma escola que vise ao desenvolvimento da autonomia.

Sendo assim, os professores necessitam de espaços para debates sobre essas questões, precisam buscar por formação continuada para serem capazes de se autoavaliarem e de se identificarem como pessoas, profissionais e integrantes de uma sociedade semiformada, pois só por meio de autorreflexão é possível o desenvolvimento do senso crítico. E, quando falo em formação continuada, não me remeto à formação nos moldes impostos pela semiformação e pelo capitalismo, tampouco à que visa apenas a interesses próprios \_\_ como ampliar área de trabalho, aumentar salários, acumular certificados, galgar na carreira, adquirir títulos. Mas, refiro-me à formação que leve o professor a perceber-se semiformado, a cumprir compromissos com a coletividade e a perceber as responsabilidades que possui. Acredito que somente esse tipo de formação possibilitará ao professor condições para transformar a imagem de desvalorização em que se encontra.

### **3.2 Preparando as tomadas de gravação: indústria cultural e seus artefatos de dominação**

No item anterior, aponto que a indústria cultural, por meio de seus instrumentos, influencia e monopoliza a formação cultural tornando-se, assim, responsável pelo processo de semiformação e pela construção de uma consciência social coisificada que leva à manutenção e propagação da imagem de desvalorização da docência.

Mas o que significa indústria cultural? Como ela é composta? Como se caracteriza? Para que serve? Que mecanismos são utilizados para que essa indústria exerça influência sobre as pessoas? Como essa indústria atua? Diante de tais questionamentos, para melhor compreensão sobre o tema, considero necessário conceituar a expressão indústria cultural, esclarecer sobre suas características, seus elementos, suas principais funções, bem como suas influências sobre o ambiente escolar e o cinema.

Adorno (1994a), um dos criadores da expressão indústria cultural, explica que o termo foi idealizado por ele e seu amigo Horkheimer, e introduzido no livro escrito por eles, intitulado *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do Esclarecimento), publicado em Amsterdã, no ano de 1947. Sobre o referido livro, Dalbosco (2008, p. 190), explica que “com essa obra, os referidos autores [Adorno e Horkheimer] pretendem compreender por que a humanidade [...] em vez de progredir parece estar regredindo a uma nova fase de barbárie”.

Visando a essa pretensão, ao criarem a expressão indústria cultural, Adorno e Horkheimer têm uma intenção, e o próprio Adorno, em um resumo que escreve na década de 1960, explica o porquê do uso dessa expressão. Nesse resumo, Adorno (1994a, p. 92) esclarece que, quando do esboço do livro, ele e Horkheimer usaram em seu texto a expressão “cultura de massas”, mas, ao finalizarem a obra, substituíram-na por “indústria cultural”. A substituição se justifica pelo fato de cultura de massas significar “cultura surgindo espontaneamente das próprias massas [...]”, ou seja, cultura criada pelas próprias massas. E não é essa a pretensão dos autores ao utilizarem essa expressão. Segundo o supracitado autor, o conceito “cultura de massas” é um engodo e, por isso, não apropriado para o que ele e Horkheimer pretendem, porque ao utilizarem esse conceito desejam se reportar a algo que não é produzido pelas, mas para as massas, algo que busca integrar de cima para baixo as massas. Sendo assim, substituem o termo cultura de massas por indústria cultural. No entanto, Adorno (1994a) alerta que não se deve interpretar a expressão indústria cultural literalmente. Esclarecendo esse posicionamento de Adorno, Vilela (2015, p. 96) explica que a expressão indústria cultural:

[...] não designa a produção de cultura, mas sim a forma racionalizada de propagar a visão de mundo que corresponde à dominação capitalista como algo correto; ela demonstra que existe para atingir a todos e aprisionar a consciência. [...] ela não fabrica um bem-material (*sic*), mas atua nas consciências, produz as condições para a propagação da ideologia da subordinação do homem ao *status quo*.

Dessa forma, Adorno (1994a, p. 92) conceituam indústria cultural como “a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores”. Nessa perspectiva, a indústria cultural define, vertical e intencionalmente, a cultura ideal para as massas, assim como determina de forma impositiva o próprio consumo e, para isso, em todos os seus setores, “fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados para o consumo das massas [...]” (ADORNO, 1994a, p. 92). Ampliando a discussão, Miceli (1972, p. 29) afirma que “o conceito de indústria cultural diz respeito ao processo de mercantilização da cultura na sociedade capitalista”. Nessa mesma linha de pensamento, compreendo que a indústria cultural não apenas adapta seus produtos às necessidades das massas como também determina os produtos que serão consumidos por elas, impondo a consolidação de uma nova cultura social.

Isso é perceptível na sociedade contemporânea, pois esta, a cada dia, torna-se mais consumista, almejando enquadrar-se no perfil exigido pelo mercado para se sentir inserida no

contexto atual. No entanto, não percebe que está sendo manipulada por essa indústria. Mas, o que a indústria cultural utiliza para atingir a sociedade com tanta precisão? Simples! A indústria cultural utiliza todos os veículos culturais: rádio, TV, jornais, revistas, livros, cinema, internet, música, novela, escola, entre outros, transformando-os em seus instrumentos de reprodução ideológica. Dessa forma, dentro da perspectiva da indústria cultural, esses veículos culturais deixam de ser utilizados para a formação de maneira mais autônoma e visam, exclusivamente, à produção, ao acúmulo de capital e, principalmente, à dependência dos indivíduos ao seu sistema capitalista.

Assim, ao não intencionar a formação autônoma do indivíduo, essa indústria impõe-lhe uma condição de objeto e não de sujeito. Sobre isso, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 69), explicam:

A indústria só se interessa pelos homens como clientes [gerando lucros] e empregados [produzindo] e, de facto, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. [...] Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom-senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objectos (sic) é que continuarão a ser em ambos os casos.

Nesse sentido, a indústria cultural cria no indivíduo a ilusão de que suas escolhas são livres, de que é o sujeito dessa indústria, o que, efetivamente, não ocorre, pois, nessa relação, a posição em que se encontra é de objeto de manipulação, independente de que seja ele cliente ou empregado.

Por conseguinte, as escolhas realizadas por esse indivíduo não são espontâneas, não surgem de desejos naturais. Pelo contrário, são controladas, são resultados daquilo que lhe é imposto, de forma perspicaz, pela indústria cultural, a qual propagandeia produtos em geral, mas, especialmente, divulga ideias que confirmam o mundo tal qual e como é, e que submetem o indivíduo a uma nova produção cultural.

De acordo com Junkes (2014, p. 349),

[...] a indústria cultural alega que as transformações, às quais a produção cultural é submetida, são necessárias para que os consumidores exerçam a liberdade de escolha e que decorrem das tendências de gosto do próprio público, ou seja, ela sempre se refugia na desculpa de que só fornece às massas o que elas desejam.

Dessa forma, faz o indivíduo acreditar que possui liberdade de opinião, de pensamento, de consumo, de desejo e/ou de escolha, embora não a possua, pois “a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 79). No entanto, em relação à liberdade de escolha, observo que não existem produtos essencialmente diferentes para serem escolhidos pelo indivíduo, pois a acentuada exposição dos produtos gera a sua padronização, bem como o condicionamento e a padronização das escolhas individuais. Essa exposição acentuada dos produtos baseia-se nas necessidades do indivíduo, mas não como pessoa, e sim como trabalhador dentro da lógica produtiva capitalista e como consumidor, impondo-lhe o desejo de reconhecimento. Assim, “o que ocorre é uma manipulação da vontade das massas pela indústria cultural” (JUNKES, 2014, p. 349). Na contemporaneidade, salta-me aos olhos os efeitos dessa padronização, desse desejo de reconhecimento e desse tipo de liberdade de escolha criados pela indústria cultural, pois tais aspectos uniformizam as pessoas fazendo com que se vistam a partir das tendências da moda; que comprem o modelo de carro que é lançamento do ano e que, inclusive, a cor seja igual; que realizem viagens dos sonhos (principalmente internacionais. Detalhe: não deixando de ostentar fotos nas redes sociais); que pratiquem atividades físicas, visando não à promoção da saúde física e mental, mas ao padrão de beleza imposto socialmente; que comprem celulares de última geração, de preferência de marcas consolidadas e com logomarcas que, por si só, já se impõem, gerando engrandecimento de quem as possui; que assistam a filmes e programas de rádio e de TV hegemônicos; entre outros. Assim, o desejo de reconhecimento passa como que por um filtro que reflete a lei do mercado de trabalho, que ecoa o imperativo: você precisa mostrar que é melhor que o outro, que possui mais que o outro, pois só assim se torna bem sucedido no mercado de trabalho, só assim é reconhecido na sociedade e exerce influência sobre as pessoas, e isso só é possível, por meio de posse dos produtos da indústria cultural. Exemplos de produtos dessa indústria que alimentam o desejo de reconhecimento no indivíduo são o facebook, o youtube e o instagram, recursos tecnológicos audiovisuais que impõem sobre o indivíduo a cultura de choques e a necessidade de aparecer e ser percebido a quaisquer custos. Nesse sentido, Zuin (2012, p. 112) afirma que na produção cultural hodierna, “ser é ser percebido” assim, “quem não se conecta eletronicamente não é percebido e, portanto, como que não existe” (ZUIN, 2012, p. 101). Se não existe, não tem liberdade de escolha. Assim, o indivíduo faz de tudo para manter-se conectado, pois essa é sua condição de existência. Nossa! Tudo condicionado pela indústria cultural!

Nesse sentido, parece não existir uma liberdade de escolha, mas uma liberdade controlada de escolha, a qual interfere na formação cultural do indivíduo, impossibilitando-o de constituir uma formação autônoma, independente e crítica. Além disso, insere-o em um processo de formação de opinião generalizado, em que apenas repete o que todos fazem e o que os instrumentos de dominação ordenam que faça, conduzindo-o à alienação e, conseqüentemente, ao processo de semiformação cultural.

Diante do exposto, vale ressaltar o posicionamento de Costa (1995, p. 181), ao afirmar que “[...] o industrialismo e a racionalidade da produção transformam o processo de criação da cultura, gerando uma espécie de homogeneidade, de padrão que perpassa os diferentes veículos culturais”. Esse posicionamento de Costa (1995) vem ao encontro do pensamento de Adorno e Horkheimer (1985a, p. 57), quando afirmam que a indústria cultural cria uma cultura que “confere a tudo um ar de semelhança”, gerando uma “falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57) \_ porque, nessa configuração, o particular torna-se reflexo da imposição universal \_ que proporciona o “controle da consciência individual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57) e gera uma identidade social, pois “o facto (*sic*) de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57).

Essa homogeneização da cultura, com certeza, “não é produzida pela ‘massa’, como se nascesse espontaneamente” (COSTA, 1995, p. 181), mas produzida para o consumo da massa, gerando uma semicultura que apresenta uma “[...] concepção de cultura que tem as marcas da racionalidade técnica: a estratificação dos produtos culturais, a sua standardização, depreciação estética e representação falseada da cultura erudita e da cultura popular” (COSTA, 1995, p. 181). Sendo assim, é essa racionalidade a responsável pela dominação imposta pela indústria cultural sobre as pessoas. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 57) afirmam: “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma”.

Nesse cenário, percebo que essa alienação da sociedade é condicionada e baseada em um processo coercitivo e capcioso que induz o indivíduo a seguir padrões determinados. Esses padrões atingem a consciência do indivíduo não somente nos aspectos sociais, comportamentais e de consumo, mas atingem, também, aspectos intelectuais. Exemplos disso são os gritos uníssonos ouvidos e reproduzidos de norte a sul pelo Brasil, em várias situações distintas, no decorrer de sua história política: ‘Sou brasileiro, com muito orgulho, com muito

amor!’, ‘Diretas já!’, ‘Fora Lula!’, ‘Fora Dilma!’, ‘Fora Temer!’, ‘Intervenção militar já!’, ‘Somos todos caminhoneiros!’, ‘Mito!’. Gritos esses condicionados e impostos pela racionalidade técnica. Gritos cuja importância, consequências e reais significados são ignorados e, por conseguinte, expropriados da consciência do indivíduo.

No momento em que a indústria cultural submete o indivíduo a essa homogeneização e o distancia da verdadeira liberdade de decisão, está sucumbindo-o ao seu imperativo categórico que preconiza: “tu deves submeter-te, mas sem indicar a quê: submeter-te àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam.” (ADORNO, 1994a, p. 97). Ou seja, o indivíduo deve adaptar-se a tudo da forma como lhe é apresentado, sem reflexão. Sob esse ponto de vista, a adaptação sem reflexão torna o indivíduo uma presa fácil para o sistema da indústria cultural, torna-o um consumidor ativo, competitivo e fácil de controlar, por isso a necessidade de impor essa adaptação com tanta veemência. Nessa perspectiva,

[...] os consumidores devem permanecer aquilo que eles já são: consumidores, por isso, a indústria cultural não é arte dos consumidores, mas estende a vontade dos que mandam para o interior das suas vítimas. A automática auto-reprodução do status quo em suas formas estabelecidas de expressão da dominação (ADORNO, 1994b, p. 107).

Interpolando considerações sobre o enunciado, percebo que a adaptação do indivíduo gera conformismo, assim “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, 1994a, p. 97). Desse modo, o poder e a influência que a indústria cultural exerce sobre as pessoas e a sociedade como um todo é muito forte. Sua astúcia é tanto, que tenta esconder a relação dialética existente entre barbárie e progresso, para que, assim, tenha condições de impedir qualquer tipo de confrontação aos seus princípios, pois essa indústria difunde uma imagem de que tudo que acontece é positivo para a sociedade, que faz parte do progresso, que tudo está melhorando, que nada de ruim está acontecendo na esfera pessoal e social. Sendo assim, para que confrontar? O que confrontar? Por que confrontar? Não há motivos para isso! Dessa forma, a indústria cultural não traz em seu âmago um caráter de neutralidade, não é inocente e nem inofensiva para a sociedade. Ao contrário, dita as regras do mercado e do comportamento social, criando uma sociedade de consumidores em potencial, nas mais distintas áreas.

Além disso, a adaptação sem reflexão exige do indivíduo capacidade de ascense, pois a indústria cultural oferece-lhe o objeto de desejo, levando-lhe a acreditar que pode possuí-lo e,

ao mesmo tempo, priva-lhe disso, mostrando que esse objeto não está ao seu alcance. Nesse sentido, de acordo com Zuin (2012, p. 94) “[...] a indústria cultural promete a satisfação imediata do prazer, mas, na verdade, incentiva a substituição do prazer pelo pré-prazer”, o que desenvolve, no indivíduo, atitudes masoquistas e sadomasoquistas. Entendo que a indústria cultural age dessa forma para tentar dominar o indivíduo e evitar que este desenvolva qualquer tipo de resistência à padronização de consumo imposta e para que continue desejando, pois o desejo move a sociedade capitalista.

Direcionando a discussão, destaco um posicionamento de Adorno e Horkheimer (1985a, p. 67):

O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objecto (sic) da indústria cultural.

Sendo assim, vejo que a indústria cultural é sutil em suas ações e intencionalidades, é tirana e exerce influências significativas sobre a sociedade como um todo. Além de estar diretamente ligada à expansão do capitalismo, do lucro e do consumismo, tem grande poder de persuasão e assume a função ideológica de perpetuação do *status quo*, influenciando diretamente na formação cultural do indivíduo. Para isso, essa indústria utiliza seus artefatos culturais para fascinar, seduzir, atrair e agradar o consumidor, propagando uma imagem de sociedade perfeita, buscando conformá-lo àquilo que a própria indústria deseja.

Os autores supracitados ainda acrescentam que “os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 63). Observo que a indústria cultural não faz distinção de classes sociais ou níveis econômicos: atinge a todos, fazendo com que o indivíduo pareça sentir prazer, não em possuir o objeto, mas, sim, em apenas consumir sua imagem. É justamente o processo de ascese, de renúncia, apontado anteriormente, que contribui para a consolidação de um ciclo vicioso de insatisfação que leva o indivíduo a sempre querer mais e a não se contentar com o que possui, uma vez que o produto ofertado pela indústria cultural “reduz incessantemente o prazer que promete como mercadoria a uma simples promessa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 76), o que leva o indivíduo a não atingir a felicidade tão esperada, a sempre querer mais e, conseqüentemente, ao fortalecimento da indústria cultural.

Se, no século passado, quando Adorno e Horkheimer escreveram sobre a indústria cultural a situação era essa, vejo, na atualidade, que essa insatisfação ocorre com maior frequência e acentua-se cada vez mais, pois o indivíduo está tão imbuído no processo capitalista, que é capaz de tudo para conseguir o objeto de desejo que lhe é delineado pela indústria cultural, gerando um consumismo desenfreado em busca da felicidade (inclusive de produtos supérfluos), que agrada à indústria cultural, mas que remete esse indivíduo ao endividamento constante: financiamentos de casas e carros a longos prazos; compras pelo cartão de crédito, excedendo seu limite e pagando juros altíssimos por parcelamentos; utilização de cheque especial a juros elevadíssimos; empréstimos consignados; entre outros. No entanto, ao conseguir o objeto de desejo, a satisfação é momentânea, o objeto adquirido perde seu valor e, automaticamente, aquele desejo é substituído por outro. Isso ocorre sucessivamente, criando um ciclo vicioso de insatisfações e de distanciamento da felicidade plena, onde, quanto mais se consome mais se deseja consumir, insatisfações essas, que vão ao encontro da ideologia da indústria cultural. Nesse sentido, o indivíduo consome e vive ilusões, e seu desejo de posse é constantemente reforçado e renovado pelas estratégias da mencionada indústria.

Ao reforçar esse desejo, todos os produtos oferecidos pela indústria cultural proporcionam um clima de competição entre os indivíduos, fazendo-os sentir a necessidade de possuir o mesmo que as outras pessoas ou, ainda, de possuir mais que as outras pessoas. Isso causa um grande desgaste para o indivíduo, haja vista que exige dele um desdobramento cada vez maior em seu trabalho, realizando horas extras, desempenhando múltipla jornada de trabalho ou se dividindo entre profissões distintas para que possa angariar, no final do mês, um salário mais farto e, assim, adquirir as mercadorias que lhe são standardizadas (aqui faço alusão aos professores que, para conseguirem um salário mais significativo, trabalham em duas ou mais escolas, dobram turnos, intercalando manhã, tarde e noite). No entanto, o que ocorre é que o excesso de trabalho, muitas vezes, o impossibilita de usufruir das mercadorias que adquire, tornando-o mero colecionador de mercadorias (as quais não possuem utilidades reais para ele) e de sonhos nunca findáveis, pois esses sonhos não se configuram como desejos pessoais, mas como desejos impostos pela indústria cultural.

Além de influenciar na formação cultural, na liberdade de escolha e nos desejos do indivíduo, a indústria cultural também exerce domínio sobre o entretenimento, a diversão e o lazer do indivíduo. Como tal, utiliza os mecanismos de diversão para reforçar o processo de trabalho mecanizado existente na sociedade, não permitindo que, mesmo nos momentos de lazer, o indivíduo se desconcentre e fuja aos preceitos por ela instituídos. A regra é: “em seu

lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 75).

Com isso, noto que o ócio é negado ao trabalhador, pois até mesmo nos momentos de diversão, de descanso, a indústria cultural impõe seus propósitos estabelecendo suas necessidades como se do indivíduo fossem, e utiliza-se desse ócio para criar um processo de mecanização das pessoas e mercantilização de produtos, pois:

[...] quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 68).

Dessa maneira, posso dizer que a indústria cultural utiliza o entretenimento e a diversão não para os seus respectivos fins, mas para ludibriar o indivíduo e mantê-lo sob tutela, ocupado o tempo todo, tanto no trabalho quanto no lazer ou em casa, não sobrando prazo para outras ocupações mentais que não sejam as automatizadas por essa indústria. De acordo com Zuin (2012, p. 98), “acostumado com a confecção de operações padronizadas durante sua jornada de trabalho, o indivíduo não consegue se desvencilhar do exercício do pensamento mecanizado, que encontra espaço também nas chamadas atividades de lazer”. Logo assim, disseminando um caráter de distração, a indústria cultural oferece ao indivíduo, em seu tempo livre, informação e entretenimento, sem exigir dele qualquer tipo de reflexão, dessa forma, não permite que ele perca o foco na produção e conforma-o a um trabalho alienado, à lógica do capitalismo e à mecanização.

Percebo que o cinema, as novelas, os programas de auditório, os *realities shows* fazem isso com maestria, utilizando em suas representações situações corriqueiras, induzindo o espectador a se identificar com elas, a aceitá-las e a reproduzi-las em seu cotidiano (vestuário, linguagem, crenças, hábitos, valores, estilos de vida, formas de pensar, etc.). Exemplo disso é o que sinto quando assisto a filmes cinematográficos que retratam o professor no seu dia a dia, em situações corriqueiras de sala de aula.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 68), afirmam que “a indústria cultural transforma-a [a diversão] numa mentira patente”. Sendo assim, para essa indústria o termo ‘divertir’ não porta consigo a leveza e inocência que aparentemente demonstra, pois significa:

[...] estar de acordo. [...] não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 68).

Dessa forma, observo que a diversão faz com que o indivíduo não sinta a sobrecarga de trabalho que lhe é exigida, que não veja como sofrimento toda a carga que lhe é imposta (conciliar trabalho, estudo e família; dupla jornada de trabalho; cumprir horas extras; pouco tempo com a família, amigos, cônjuge/namorado(a); poucas horas de sono diário, estresse, cansaço), que não desista de seus propósitos (principalmente os de consumo) e, principalmente, que não se rebele, que não desenvolva qualquer tipo de relutância social contra os preceitos da indústria cultural e do capitalismo. Sendo assim, a diversão torna o indivíduo um ser que nega sua capacidade de reflexão e assume, inconscientemente, sua submissão. Nessa perspectiva, “a liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 68), ou seja, divertir é dizer não ao pensamento, à reflexão, é a coisificação do pensamento do indivíduo.

No entanto, Zuin (2012) anuncia que na sociedade contemporânea ocorre uma inversão nessa relação entre ócio e trabalho. O supracitado autor afirma que “nas relações de produção capitalista hodiernas, o vínculo entre tempo livre e trabalho recebe demarcações inéditas, pois a lógica anterior se inverte e **o trabalho passa a ser um prolongamento do tempo livre**” (ZUIN, 2012, p. 100, grifo nosso) e não mais a diversão o prolongamento do trabalho.

Ainda discorrendo sobre a temática, Zuin (2012, p. 100) explica:

Na sociedade caracterizada pela universalização da tela imagética [...] nota-se a presença de uma compulsão para emitir [...] a própria imagem, e tal compulsão se torna a força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas. No atual contexto, o campo de atuação do computador não se circunscreve apenas ao de um instrumento de trabalho, mas se metamorfoseia num aparelho que possibilita: a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si.

Essa inversão ocorre, em razão da desenvolvimento tecnológico, o qual possibilita ao indivíduo um contato intenso com imagens variadas (sejam elas referentes ao trabalho que desempenha ou a interesses pessoais), originando novas formas de percepção, transformações estéticas, bem como uma nova forma de concentração, pois de acordo com Zuin (2012), o uso

do computador no trabalho ou em casa direciona a concentração do indivíduo para uma informação específica e, logo a seguir, essa informação se perde, em razão dos vários *links* que vão surgindo e sendo abertos, originando “o fenômeno da distração concentrada” (p. 101), no qual, segundo Türcke (2010, p. 266), “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição”. Isso ocorre porque a concentração do indivíduo é focada por pouquíssimo tempo nos dados expostos na tela do computador, os quais se abrem e se fecham perpassando vários links distintos, não oferecendo a esse indivíduo a possibilidade de aprofundamento do conteúdo que está vendo, nem tampouco de assimilação do mesmo. Assim, esse fenômeno garante a concentração do indivíduo, no entanto ao oferecer a possibilidade de acesso a uma quantidade infinita de informações, não garante a qualidade dessas informações, nem tampouco a consolidação fundamentada dos conteúdos acessados, o que desencadeia um processo de semiformação do indivíduo.

Mesmo com essa inversão entre tempo livre e trabalho percebo, ‘o dedo’ da indústria cultural, a qual ainda está no controle, ditando todo o percurso dessas relações, pois “é a indústria cultural contemporânea que requer, como condição de sua produção e reprodução, o enfraquecimento da capacidade de produzir conceitos e representações duradouras” (ZUIN, 2012, p. 115).

Essa indústria é tão poderosa que nem a arte fica alheia ao seu controle e, como todos os outros artefatos utilizados por esta indústria, passa a se configurar como objeto de consumo a ser reproduzido e ofertado, no mercado, como produto massificado, o que gera mudanças significativas na cultura da sociedade como um todo. Sobre esse prisma, o que possibilitou a reprodução massificada das obras de arte foi o desenvolvimento tecnológico, em específico, a técnica de reprodução. Nesse sentido, Benjamin (2015, p. 284), esclarece que “a técnica de reprodução, [...] destaca o reproduzido do âmbito da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, ela substitui a sua aparição singular pela sua aparição em massa”. Ou seja, na medida em que a arte é produzida em série, perde sua forma imóvel, deixa de ser apreciada por poucas pessoas e ganha circulação social, o que facilita seu acesso às massas.

O supracitado autor denomina esse fenômeno como “reprodutibilidade técnica da obra de arte” e, em seus estudos esclarece que essa reprodutibilidade faz com que a arte perca o que tem de mais fundamental e que a torna uma obra singular: “[...] o aqui e agora da obra de arte - sua existência singular no lugar onde ela se encontra” (BENJAMIN, 2015, p. 283). Esse aqui e agora da obra de arte refere-se ao conceito de sua autenticidade, e esta autenticidade “é a suma de tudo nela que, a partir de sua origem, pode ser transmitido, desde seu decurso material até o seu testemunho histórico” (BENJAMIN, 2015, p. 284), aspectos estes que

escapam “à reprodutibilidade técnica [...]” (BENJAMIN, 2015, p. 283). Portanto, “o que se atrofia na época da reprodutibilidade da obra de arte é a sua aura<sup>6</sup>” (BENJAMIN, 2015, p. 284), ou seja, o que se perde é a autenticidade da arte, seu pertencimento a uma tradição, sua unicidade, suas evidências históricas. Como se pode ver, a reprodutibilidade técnica muda a função da obra de arte, pois o valor de exposição se impõe como regra do mercado, subjugando o valor de culto.

Sendo assim, questiono: o processo de reprodutibilidade técnica da obra de arte traz que tipos de contribuições para a sociedade? Quais são as repercussões dessas contribuições? A resposta a estes questionamentos não encontra posicionamento unívoco entre Adorno, Horkheimer e Benjamin, estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade, os quais apresentam ambiguidades de compreensão em relação à questão da reprodutibilidade técnica.

Benjamin (2015, p. 285) visualiza o processo de reprodutibilidade técnica da obra de arte e “declínio da aura” como positivos para a sociedade, pois acredita que esse processo democratiza o acesso a criações artísticas que até então poucos podiam conhecer, proporcionando possibilidades para a evolução humana e para o progresso social, pois introduz as massas a áreas às quais antes eram excluídas.

Entretanto, Adorno e Horkheimer, ao contrário, não contemplam o processo de reprodutibilidade técnica da obra de arte como uma possibilidade de evolução humana ou caminho para o progresso da sociedade. Ambos discordam do posicionamento de Benjamin e defendem, em seus estudos, de que o processo de reprodução técnica possui, inserido em sua essência, uma lógica capitalista coesa, a qual omite que “o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57). Sendo assim, associam reprodução técnica com dominação e alienação e não com democratização e progresso.

De acordo com esse pensamento, “a técnica da indústria cultural [leva] apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia diferença entre a lógica da obra [permitir que o indivíduo assumia “papel de sujeito”] e a do sistema social [exercer “controle da consciência individual”]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57), transformando tudo e todos de maneira que fiquem iguais uns aos outros.

Ademais, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 76) criticam o posicionamento de Benjamin no que diz respeito à possibilidade, por meio da reprodução técnica da arte, de

---

<sup>6</sup> 8 Aura: “Uma estranha teia composta de espaço e tempo, aparição única de uma distância, por mais próxima que ela seja. Contemplar tranquilamente, em uma tarde de verão, uma serra no horizonte ou um ramo sob cuja sombra descansamos - isso quer dizer respirar a aura da serra, a aura desse galho” (BENJAMIN, 2015, p. 286).

acesso das massas aos bens culturais que as introduzem em áreas às quais antes eram excluídas e explicam que:

[...] a eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara.

Ou seja, o acesso aos bens culturais dessa indústria não emancipa o indivíduo, mas molda sua consciência e falsifica suas relações sociais e culturais, alienando-o sobre suas verdadeiras condições como integrante de uma sociedade.

Vale destacar que Adorno e Horkheimer não eliminam a hipótese de que a reprodutibilidade técnica da obra de arte gere transformações sociais. No entanto, expõem que a indústria cultural se apodera dessa técnica utilizando-a como uma ferramenta importante para auxiliá-la no processo de alienação da sociedade e manutenção do *status quo*.

Conseqüentemente, a indústria cultural, aproveitando da perda da aura da obra de arte e da substituição do valor de culto dessa obra pelo valor de exposição, utiliza essa conversão em seu favor e emprega o valor de exposição em todos os seus instrumentos de dominação, garantindo a eles exposição constante, o que amplia seus lucros e gera semiformação. Para essa exposição, utiliza como ferramenta a publicidade, que, para Adorno e Horkheimer (1985a, p. 76) “é o elixir da vida”, pois é ela que vai manter, ou não, um produto no mercado.

Sendo o elixir da vida, os referidos autores esclarecem que “a publicidade é hoje em dia um princípio negativo, um dispositivo de bloqueio: tudo aquilo que não traga seu sinete é economicamente suspeito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 77). À vista disso, é comum ver o consumidor deixar de comprar uma mercadoria simplesmente porque sua marca não é estandardizada pelas mídias.

Por isso, para uma publicidade fazer sucesso é necessário se preocupar com recursos que possam torná-la receptiva pelo espectador e presente em sua memória. Para atingir a esse fim, noto que as propagandas são enfáticas naquilo que oferecem e “[exaltam] a ‘personalidade’ das marcas dos produtos comercializados” (ZUIN, 2012, p. 111). Exemplificando, relembro o logo da Coca-Cola e da Apple, logos que “assumem tanto a condição de sujeito que parecem não mais representar os respectivos objetos, mas sim os substituem, como se as imagens de tais logos se tornassem sucedâneos de próprio real” (ZUIN, 2012, p. 111); o slogan do chocolate batom (Compre batom! Compre batom! Seu filho merece batom!), ou ainda o slogan da bicicleta Caloi: (“Não esqueça a minha Caloi! Não

esqueça a minha Caloi!”); os jingles publicitários divertidos e fáceis de memorizar (Casas Pernambucanas e Poupança Bamerindus). Além do exposto, exemplifico também a propaganda da Kaiser e a do Bombril, as quais criam personagens que angariam para si próprios a marca do produto que expõem, induzindo o espectador a associar a imagem dessas pessoas às marcas que representam (o baixinho da Kaiser e o garoto Bombril). Os exemplos citados são provas da eficiência dessa indústria de propaganda, pois, veicularam há aproximadamente 30 (trinta) anos pelos canais de televisão, e ainda continuam vivos em minha memória<sup>7</sup>. Dessa maneira, os recursos utilizados nas publicidades fazem com que a propaganda se repita na mente do consumidor incessantemente, que o produto seja lembrado constantemente, que o desejo, a demanda e o consumo se ampliem e que gerem lucros. Sendo assim, “os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 60). Nesse sentido, afirmo que o poder da publicidade é tão intenso, que produz a fetichização da mercadoria, impõe a ela um valor que não possui e induz o consumidor a desejá-la e adquiri-la, mesmo que dela não necessite, ou seja, as mercadorias passam a controlar o indivíduo e as relações entre os seres humanos, assumindo a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, o que a publicidade faz é participar e intensificar esse processo.

Ao analisar essas questões, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 77) explicam que “tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem”. Ao se confundirem, o que ocorre é uma adaptação entre ambas. E essa adaptação é necessária para a sociedade capitalista porque, tanto indústria cultural quanto publicidade necessitam ser convincentes e conduzir o consumidor, sem questionamentos, a não só acreditar no que apresentam como, também, a assimilar para si as características dos produtos expostos e a reconhecer tais produtos como necessários. Nesse sentido, ambas contribuem para que ocorra a fetichização do produto e geram tanto a reificação quanto a coisificação do consumidor. Para tanto, utilizam um mecanismo imprescindível: a mimese - “que é o processo pelo qual o sujeito copia a realidade e acaba por assimilar-se a ela” (JUNKES, 2014, p. 352).

Sobre esse aspecto, Horkheimer (2010) explica que:

[...] assim como a criança repete as palavras da mãe, e os mais jovens repetem as maneiras grosseiras dos mais velhos que os submetem, assim também o alto-falante gigantesco da cultura industrial, berrando através da recreação comercializada e dos anúncios populares [. \_ que cada vez menos

<sup>7</sup> Com exceção do Banco Bamerindus, que por problemas financeiros se extinguiu, todas as demais empresas ainda permanecem com suas marcas ativas e atuando fortemente no mercado.

se distinguem uns dos outros \_ reduplicam infinitamente a superfície da realidade. Todos os engenhosos artificios da indústria da diversão **reproduzem continuamente cenas banais da vida, que são ilusórias**, contudo, pois a exatidão técnica da reprodução mascaram a falsificação do conteúdo ideológico ou a arbitrariedade da introdução de tal conteúdo. Essa reprodução nada tem em comum com a grande arte realista, que retrata a realidade a fim de julgá-la. A moderna cultura de massas, embora sugerindo livremente cediços valores culturais, glorifica o mundo como ele é (HORKHEIMER, 2010, p. 146, grifo nosso).

Como visto, por meio da reduplicação da superfície da realidade, a indústria cultural se impõe sobre o indivíduo. Esse caráter da indústria cultural é tão forte que “[chega] ao ponto em que a mentira soa como verdade, e a verdade como mentira” (ADORNO, 1951/[20--], p. 98). Pois, uma mentira repetida várias vezes vai, aos poucos, se naturalizando para o indivíduo e acaba se transformando em verdade.

Sobre a mimese, Adorno (1951/[20--]) esclarece que

[...] a indústria cultural está moldada pela regressão mimética, pela **manipulação de impulsos imitativos recalcados**. Para tal serve-se do método que consiste em antecipar a imitação que dela fazem os espectadores, criando a impressão de que o consenso que deseja suscitar é algo já existente (ADORNO, 1951/[20--], p. 192, grifo nosso).

Dessa forma, a indústria cultural faz com que a esfera da cultura seja impregnada por um falso prazer que agrada o espectador e, dessa forma, o manipula. Assim, transforma a cultura em mercadoria para ser comercializada e consumida, tirando sua autenticidade. Nesse sentido, ao utilizar as técnicas miméticas, a indústria cultural permite “ao indivíduo a satisfação de seu desejo impossível de reencontro com a natureza, a fim de facilitar a identificação definitiva do indivíduo com o sistema” (JUNKES, 2014, p. 352-353). Essa identificação é de fundamental importância para a indústria cultural, uma vez que, por meio dela, consolida-se o processo de alienação do indivíduo.

Para finalizar, reporto-me ao que Adorno (1994a, p. 99) afirma: “dependência e servidão dos homens, objetivo único da indústria cultural”. E para conseguir tal feito essa indústria utiliza todos os artificios que possui. Dessa forma, visando a esse objetivo, alcança distintos setores da sociedade e seus instrumentos são decisivos para a disseminação de sua ideologia, “uma vez que [essa indústria] requer, como condição de sua produção e reprodução, o enfraquecimento da capacidade de produzir conceitos e representações duradouras” (ZUIN, 2012, p. 115).

Entre os instrumentos utilizados por essa indústria, destaco a escola e o cinema (focos desta pesquisa), que, ao serem integrados nesse rol, assumem uma nova identidade: a de objetos ideológicos da indústria cultural, gerando mudanças significativas na formação cultural e no comportamento social. Temas que serão abordados a seguir.

### **3.2.1 Tomada 1: indústria cultural e o ambiente escolar**

Embora os estudos de Adorno e Horkheimer sobre indústria cultural e seus efeitos na formação cultural não tenham como foco a cultura escolar, existe a possibilidade de associar esta última, por analogia, a alguns aspectos desses estudos, os quais são fundamentais para a compreensão do processo de alienação que ocorre no cenário educacional, ou seja, é possível pensar criticamente sobre a relação existente entre educação, desvalorização docente e indústria cultural. E é isso o que proponho neste momento.

Para tratar sobre a temática proposta, reporto-me ao texto publicado no ano de 2008, intitulado ‘Escola, didática e indústria cultural’, cuja autoria é de Andreas Gruschka, representante, hodierno, do movimento Teoria Crítica da Sociedade. Nesse texto, o referido autor desenvolve uma reflexão que aproxima as práticas didáticas ocorridas nas escolas com os estudos Adornianos sobre a indústria cultural.

Gruschka (2008, p. 174), ao posicionar-se sobre as condições atuais das escolas, afirma que ocorre uma “sistemática subsunção da Educação à Economia”. O autor assim se posiciona, porque percebe uma “progressiva transformação da produção e disseminação da cultura sob o interesse dos negócios capitalistas” (GRUSCHKA, 2008, p. 174). Ou seja, a educação está deixando de assumir sua verdadeira função, de preocupar-se com a essência do ensino e a aprendizagem do aluno, para atender aos interesses do capital, configurando o que Adorno (2012b, p. 105) chama de “racionalidade estratégica”, como dito em linhas atrás, no momento em que abordo sobre os tabus acerca do magistério. Em outras palavras, a educação está reduzindo o intelecto a mero valor de troca. Assim, dentro dessa perspectiva capitalista, “a pretensão de uma formação para a experiência do mundo e da ciência é recusada como ultrapassada e inatingível, ao mesmo tempo em que se predica a possibilidade de uma experiência cultural voltada à vivência do espetáculo e do evento” (GRUSCHKA, 2008, p. 174).

Diante do exposto, questiono: quando se instaura o processo de subsunção da Educação à Economia? Como se dá esse processo? Por que ele ocorre? Que efeitos são gerados? A quem esse processo atinge? Como a subsunção da educação à economia se

associa à indústria cultural? O processo de subsunção da Educação à Economia apresenta relação com o processo de desvalorização da docência?

De acordo com Gruschka (2008), a subsunção da Educação à Economia apresenta seus primeiros indícios no momento em que o Estado passa a atuar visando à diminuição de suas responsabilidades financeiras com a educação.

O supramencionado autor, afirma que:

[...] nesse processo [de diminuição das responsabilidades financeiras do Estado com a educação], considera-se cada vez menos as implicações políticas dos mecanismos de interação social, e cada vez mais a decisão recai sobre uma razão econômica. **A presença do imperativo econômico nos organismos educacionais significa, além de tudo e principalmente, o contingenciamento efetivo dos recursos financeiros** (GRUSCHKA, 2008, p. 176, grifo nosso).

Como exemplo do apontado por Gruschka, na contemporaneidade, destaco as salas de aula lotadas, para evitar contratação de mais professores e diminuir despesas com folhas de pagamento e direitos trabalhistas; profissionais assoberbados de trabalho, para manter a máquina pública ‘enxuta’; piso salarial baixo, para atender aos fins lucrativos da escola (seja esta pública ou privada); escolas sucateadas, sem manutenção e investimentos constantes; incentivo à abertura de escolas particulares, transferindo as responsabilidades da educação para o setor privado; entre outros. Nesse ponto, relaciono esse imperativo econômico ao escrito por Gatti (2013), quando, no item 2.2 deste estudo, aborda sobre os salários baixos do magistério e a precariedade das escolas públicas. Relaciono também ao posicionamento de Caveden (2012), quando aborda sobre a universalização do ensino fundamental, o nível de formação dos professores, o sucateamento das escolas e a dupla jornada de trabalho desenvolvida pelos professores. Tudo isso proporcionado pelo imperativo econômico.

Esse imperativo gera uma nova realidade e, conseqüentemente, os atores do processo educacional assumem para si novos papéis, os quais Gruschka (2008, p. 176), apresenta em forma de analogias:

estudantes universitários e escolares tornam-se clientes de um negócio, e para eles, mediante pagamento (as taxas estudantis), serviços e produtos (certificados) são oferecidos. Cientistas e professores se transformam, de modo correspondente, em prestadores de serviços. A qualidade de seu trabalho é aferida pelos resultados que o negócio alcança [...]. Quem nesse processo pouco ou nada contribui para os resultados dos negócios torna-se fator de desvalorização do empreendimento e deve ser defenestrado.

Diante das mudanças de papéis apresentadas por Gruschka, conseqüentemente, a escola também assume novo papel: o de empresa. Sendo assim, passa a visar ao capital. Sob esse ângulo, a mudança de papéis assumida pela escola e por quem nela está inserido, remete-me ao tema da proletarização docente, apontado por Contreras (2002), também no item 2.2 desta dissertação. Assim, nesse momento, percebo que a subsunção da escola à economia é um aspecto de relevância para o desenvolvimento da imagem de proletarização docente. Foi em razão da subsunção da escola à economia que o professor, em termos de relação de trabalho, foi aproximado e nivelado ao proletário que trabalha na indústria, no comércio, no campo, distanciando-se e alienando-se dos processos educativos e de sua autonomia como profissional. Dessa forma, destaco a primazia do poder econômico sobre a educação, sobre o aluno, o professor e sobre todos os aspectos da vida, gerando um novo perfil de sociedade e de formação cultural que leva o indivíduo a um processo de semiformação sistematizado.

Dessa forma, com a escola assumindo o papel de empresa, “o dinheiro torna-se o meio de comunicação central; com isso, a verdade (Ciência) e o desenvolvimento (como Educação e Formação<sup>8</sup>) são desligados” (CONTRERAS, 2002, p. 176). Desse modo, quando Ciência e Educação tornam-se desconectadas, a Formação adquire um novo caráter e os conteúdos tornam-se mercadorias a serem consumidas. Nas palavras de Gruschka (2008, p. 177): “[...] o conteúdo da Formação e da Ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo. O conteúdo da oferta e da procura (Ciência, Ensino) torna-se progressivamente mercadoria” a ser vendida para os alunos.

Observo que, ao assumir seu novo papel, a escola passa a ser gerida por um novo princípio, o qual associa escolarização com consumo, priorizando, assim, o mercado de trabalho em detrimento do humano e impondo a si mesma uma nova função: a de vender a mercadoria conhecimento. Nessas situações apontadas por Gruschka é possível perceber o que Adorno (2010), chama de ‘espírito objetivo negativo’.

Nesse cenário, quando a escola confunde escolarização com consumo, Gruschka (2008, p. 177), explica que ela pretende:

[...] adentrar o mundo dos negócios de forma mais eficiente, na medida em que torna os alunos consumidores de uma mercadoria-lição que promete valor de troca e trabalho não-fatigante, divertido e rotineiro como acesso ao conhecimento.

---

<sup>8</sup> A palavra é redigida com letra maiúscula fazendo menção à formação em sua essência, no sentido de *Bildung*, de autonomia e contrário a semiformação.

Nesse sentido, deparo-me com novos questionamentos: que nível de qualidade essa mercadoria-lição traz consigo? Qual tipo de conhecimento essa mercadoria propaga? Que tipo de aluno ela forma? Ao relembra os estudos realizados, encontro respostas para essas perguntas em Adorno (2010), no subtópico sobre semiformação: a mercadoria-lição propaga um conhecimento envernizado, estandardizado, fragmentado, descontextualizado, proporcionando uma semiformação cultural, bem como professores e alunos semiformados.

Todavia, para cumprir com o seu novo papel e adentrar no mundo dos negócios e ser reconhecida, a escola precisa lançar alternativas de ações para serem aplicadas de forma concreta.

De acordo com Gruschka (2008),

[...] se observarmos a organização da educação, será possível verificar atualmente um sem-número de práticas na escola [...] demarcadas pela indústria cultural. **Isso é visível nas suas metas e slogans** (“Aqui o conhecimento se torna realidade”, [...]), **na propagação dos resultados alcançados** e dos programas de reforma que desenvolve. Com tais procedimentos não vemos apenas o **mimetismo dos empreendimentos econômicos**, mas a **transformação de seu conteúdo em mercadoria** (GRUSCHKA, 2008, p. 175, grifo nosso).

Nesse sentido, noto uma crescente tendência à estandardização da escola, em prol de seu reconhecimento enquanto instituição e uma ascendente preocupação com o desenvolvimento de sua função social: a Formação. Além disso, percebo que a concorrência toma conta desse cenário e surge uma disputa ‘empresarial’, onde vence a escola/empresa que apresenta maior poder de persuasão, ou seja, a escola que apresenta publicidades mais ofensivas, criativas e convincentes. Nesse patamar, “a comunicação coloca-se a serviço do negócio” (GRUSCHKA, 2008, p. 176). Dessa forma, é comum, ver escolas se promovendo utilizando programas de rádio, horários nobres da televisão, revistas e jornais de grande circulação, redes sociais, banners, outdoors, jingles, entre outros. Assim, apostando em uma exposição constante, garantem a solidez de suas marcas e, conseqüentemente, transmitem a impressão de que a mercadoria (conteúdo) que vendem é de qualidade. Por meio dessa exposição, induzem o aluno e sua família a acreditarem que suas escolhas são livres, como discorrido por Adorno e Horkheimer (1985a), e a não perceberem que são transformados em objetos e convencidos, via publicidade, por meio da mimese, a escolher uma escola ou sistema de ensino que, nem sempre é o melhor ou o que desejam, mas o que mais se apresenta midiaticamente.

A standardização não fica somente na esfera da marca, do nome da escola, mas atinge os conteúdos que são trabalhados em seu currículo, pois estes são repassados também de forma standardizada, priorizando a repetição sistemática, o espetáculo e a superficialidade, induzindo a sociedade a pressupor que escola de qualidade é aquela que acumula maior quantidade de conteúdos e espetáculos, não se preocupando com os aspectos qualitativos e nem se tais conteúdos são realmente apreendidos, compreendidos e transformados em conhecimento amplo.

Outra situação que a escola utiliza para standardização de sua marca são os resultados atingidos nas avaliações externas (Prova Brasil, ANA<sup>9</sup>, ENEM<sup>10</sup>), bem como sua classificação no Ideb<sup>11</sup>. Aproveitando dos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações é criado um ranking de disputa entre as escolas: a escola melhor classificada divulga esses resultados para se promover e, concomitantemente, mostrar que a(s) escola(s) concorrente(s) é(são) ‘fraca(s)’. Com isso, observo que os resultados obtidos nas avaliações externas perdem seu objetivo formativo e transformam-se em instrumentos de publicidade para a escola (enquanto isso, a Formação do aluno, que deveria ser o foco desses resultados, torna-se aspecto secundário). Nesse viés, percebo que ocorre o que Adorno e Horkheimer (1985a, p. 76) denominam de “eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais” e, conseqüentemente, a “decadência da cultura”, como já explicitado no subtópico anterior que aborda sobre a indústria cultural.

Essa mudança de foco da escola origina o que Gruschka (2008, p. 175, grifo do autor), denomina como:

[...] **deformação interna da Formação como conteúdo e processo**, [...]. Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura.

Dessa forma, noto que a deformação da Formação ocorre porque, ao transformar conteúdo em mercadoria, a escola trabalha seguindo a lógica da produção em série. Sendo assim, os conteúdos escolares são trabalhados de forma superficial, desconectada, descontextualizada e fragmentada; o trabalho docente visa à produção, ao acúmulo de conteúdos sem reflexão e ao encerramento de todos os capítulos do livro didático; o valor de uso do conhecimento é substituído pelo valor de troca, pois tudo que o aluno faz é trocado

<sup>9</sup> Avaliação Nacional de Alfabetização.

<sup>10</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>11</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

(transformado) em pontos, em créditos, em notas, em conceitos, em coisas calculáveis. Isso significa transformar as experiências cognitivas do aluno em experiências quantitativas, quando a vida desse aluno é muito mais do que isso e pode ser muito mais que isso. Esse valor de troca está tão arraigado na consciência do aluno que constantemente professores escutam: ‘Vai valer ponto?’ Se a resposta é sim, a postura do aluno para com a atividade proposta é uma: se interessa pela atividade; se a resposta é não, a postura é outra: ele se desliga e se desinteressa pelo que é proposto.

Ao priorizar o valor de troca, ao trabalhar os conteúdos superficialmente sem fundamentação concreta, ao quantificar tudo, ao cronometrar o trabalho conforme a organização do material didático adotado, não respeitando as características sociais e individuais dos alunos e sua formação como pessoa, a escola segue uma lógica de trabalho que deforma a consciência do aluno e impede que sua Formação aconteça, pois expropria do aluno o conhecimento e imprime nele espaço para uma semiformação maquiada de Formação, ou seja, impõe sobre o aluno uma pseudoformação.

Sobre esse aspecto, Gruschka (2008, p. 177) explica:

Não apenas os produtos da indústria cultural expropriam dos homens a possibilidade de uma relação viva com as coisas, sobretudo quando estas são mediadas esteticamente pelo mundo da experiência e do conhecimento. A escola pública, contrariamente a sua gênese e seu programa \_ o esclarecimento amplo, científico, metódico, moral e social das gerações futuras \_ tornou-se um agente dessa expropriação.

Nesse sentido, tanto indústria cultural quanto escola, tornam-se responsáveis pela expropriação do conhecimento no sentido de esclarecimento amplo, pois o processo pedagógico é adaptado aos preceitos da indústria cultural. Assim, “ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la [a indústria cultural] triunfar como solo da cultura e facilmente pôr tudo a seu serviço” (GRUSCHKA, 2008, p. 178). E é exatamente isso que vejo acontecer, atualmente, nas escolas brasileiras.

Ao realizar essa adaptação à indústria cultural, a escola assume as marcas da racionalidade técnica, racionalidade essa que vê o professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos e planejados por outros, mantendo uma relação linear entre conhecimento teórico e conhecimento prático, impedindo que ocorra a Formação. Ao assumir a marca da racionalidade técnica, a escola altera o perfil intelectual do professor, do aluno e, conseqüentemente, da sociedade, pois,

[...] aquele que na escola ouve os textos em lugar de lê-los se agarrará com facilidade ao audiobook. Aquele que atribui reconhecimento a discursos descompromissados estará com o espírito preparado para o desfrute dos talk shows. Aquele que na escola se limitar a receber conhecimentos superficiais e inofensivos estará disponível à mera opinião, mas não à capacidade de julgar de maneira fundamentada. Aquele que na escola não teve a experiência da exploração concentrada e precisa de um conteúdo, por meio da estandardização, dispersão e justaposição, estará de acordo com a esquematização, a volatilidade e vulgaridade das mercadorias da indústria cultural (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

O exposto por Gruschka é perceptível na escola contemporânea, pois o aluno tem vivido cada vez menos experiências formativas significativas: não lê livros (busca resumos na internet ou assiste ao filme baseado no livro); não tem o hábito de realizar pesquisas (busca estudos prontos na internet sem observar se os sites são confiáveis, acredita em tudo que vê nas redes sociais, e, sem perceber os conteúdos ideológicos que abrigam esses sites, sem analisar a veracidade dos fatos encontrados, dissemina, aos quatro cantos, o que vê); não conhece o conteúdo escrito em seus livros didáticos (o professor redige esquemas para a compreensão do aluno, não exigindo o contato deste com a obra adotada); não escreve corretamente (não vê utilidade na escrita culta, pois se comunica de forma abreviada ou por meio de ícones, nas redes sociais, compreendendo e se fazendo compreendido); não escreve em cadernos (tira fotos do conteúdo exposto no quadro negro ou data show); não lê jornais e revistas (informa-se por meio de mensagens que veiculam nas redes sociais, as quais nem sempre são verdadeiras); não consegue realizar cálculos (utiliza calculadora e fórmulas prontas). Desse modo, fazendo alusão a Adorno e Horkheimer (1985a, p. 57), a “consciência individual” do aluno passa a ser controlada pela “falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57), como já apresentado anteriormente neste estudo.

Como apontado, o aluno utiliza os instrumentos da indústria cultural para construir conhecimentos e a escola avaliza essa prática incentivando e legitimando-a. Dessa forma, “a escola burguesa moderna ao tornar-se obrigatória, [propõe] uma promessa [...]: alcançar, com meios didáticos, uma facilitação radical dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem”. (GRUSCHKA, 2008, p. 178). Promessa, essa, que se distancia da promessa proposta pela Pedagogia: a valorização, de forma ampla, da curiosidade natural do aluno. Em razão disso, “a materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais apropriada. Tudo deve correr de forma rápida e agradável e, por isso, jamais pode haver profundidade” (GRUSCHKA, 2008, p. 178). Assim, depreendo que ocorre a fetichização da mercadoria (conteúdo escolar), a reificação tanto do aluno quanto do professor e a coisificação de suas consciências.

Nesse sentido, o trabalho deixa de ser pedagógico para se tornar, nas palavras de Adorno (2012b, p. 179), pedagogizado, como exposto anteriormente no item 3.1.1 deste estudo, quando trato sobre os tabus do magistério. Dessa maneira, tanto aluno quanto professor ficam tão presos a essas amarras, que não aceitam outro tipo de educação que não atenda a essa simplificação do ensinar e aprender: “informação superficial; conhecimento aparente, mas documentado por boas notas; esquemas aprendidos por meio de ‘decurebas’; conhecimento formal e operativo”. Nessa perspectiva, ninguém se rebela, pois os interesses de ambos os polos são atendidos: tanto Estado (na figura da escola), quanto professor e aluno.

Essa simplificação da educação inibe as habilidades de pensar de todos os envolvidos no processo. E, fazendo alusão ao texto ‘Gênese da burrice’, de Adorno e Horkheimer (1985b, p. 120), esses envolvidos (e aqui me englobo), tal como um caracol, não colocam as antenas para fora porque foram golpeados. Com o golpe, “o corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo”. Nesse sentido, “[...] tendo sido definitivamente afugentado da direção que queria tomar, o animal torna-se tímido e burro” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 120), ou seja, o animal sente medo, e medo gera o emburrecimento. Assim, ao sentir-se amedrontado, tímido e burro, suas habilidades são atrofiadas, não consegue reagir. Transportando isso para a esfera escolar, o aluno que foi reprimido, tolhido pela escola, torna-se medrosa e burra, não consegue reagir ao que lhe é estabelecido, fica fácil de ser manipulada, e é exatamente isso que a expropriação dos conhecimentos gera no aluno: burrice, pois este, ao invés de ter seu intelecto favorecido e estimulado pela escola, tem suas antenas por ela cortadas, e é por ela “[...] inibido no momento do despertar. Com a inibição, [tem] início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. [...] Se as repetições já se reduziram na criança ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 120). Dessa forma, “a burrice é uma cicatriz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 120), e essa cicatriz, a marca no corpo, a marca no espírito, diz da experiência que foi vivida pela criança tem significado e gera comportamentos diversos. Destaco que, no ambiente escolar, essa ‘burrice’ não atinge somente o aluno, mas a todos, inclusive o professor, que é inibido e projetado para trabalhar o conhecimento apenas de forma funcional e o faz automaticamente, sem reflexão, gerando e mantendo o processo de semiformação apresentado no item 3.1.2 deste estudo.

Nesse sentido, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985b, p. 120),

[...] como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do facto (sic) de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina.

E essa força é a semiformação. No entanto, nem sempre o cotidiano das salas de aula direciona-se para esse esquema apresentado. Há momentos em que foge dele. E mesmo golpeado, o aluno tenta tatear, e esse tatear é um movimento em busca do conhecimento sensível e de resistência à sua condição de semiformado.

Segundo Gruschka (2008),

**[...] incessantemente se colocam chances para professores e alunos captarem o sentido formativo dos conteúdos. Elas se manifestam em momentos próprios da disciplina, sendo peça rotineira.** Mas essas chances são desperdiçadas. A aula costuma ser uma cerimônia permanente do *cooling out* (ducha de água fria) das aspirações formativas (GRUSCHKA, 2008, p. 18, grifo nosso).

Um exemplo de aspiração formativa que ocorre em sala de aula são os questionamentos realizados pelos alunos, os quais, muitas vezes, apresentam teor de cientificidade e prova que ainda são produzidas reflexões no âmbito subjetivo. No entanto, “essas formas de exteriorização [dos alunos] são tratadas pelos professores como situações que atrapalham o andamento das atividades. Frequentemente não [são] percebidas e, por isso, nada sobre elas [é] dito, elas [são] diluídas no fluxo das falas em sala de aula” (GRUSCHKA, 2008, p. 181). Assim, um momento que seria de Formação prioriza experiências de semiformação, conformando tudo de acordo com a ordem capitalista, pois quanto menos reflexivos os alunos são, maior é o poder e a influência do mercado sobre eles e menor a possibilidade de declínio desse mercado.

Finalizando, o exposto por Gruschka, sobre a escola, vai ao encontro dos preceitos de Adorno e Horkheimer sobre a indústria cultural e a semiformação, e posiciona a escola como um instrumento dessa indústria. Desse modo, a escola atual é preparada para atender às massas, pois o trabalho que desenvolve “[...] reduz à alfabetização da massa calada e à disseminação de uma elite que não passa de um aparato funcional” (GRUSCHKA, 2008, p. 182). Ao reduzir-se a esse fim, a escola define qual é a cultura ideal para as massas, leva o aluno à padronização, à produção em série, à alienação, à frieza das relações, à submissão, à superficialidade do conhecimento, ao condicionamento social, ao consumismo excessivo e à alienação em relação ao que lhe é imposto.

Assim, diante do apresentado, compreendo que, a subsunção da Educação à Economia interfere significativamente no perfil do aluno e do professor, chegando a cogitar, inclusive, ao incentivar a educação à distância, sobre a não necessidade do professor. Dessa forma, além de interferir no perfil do aluno e do professor, interfere também na imagem da escola e da docência, contribuindo para a propagação da ideia de desvalorização da profissão docente e de quem a exerce, imagem essa já discutida no primeiro capítulo deste estudo.

### **3.2.2 Tomada 2: o cinema como objeto ideológico da indústria cultural**

Como disposto anteriormente, tanto escola quanto cinema são focos de estudo desta pesquisa e ambos têm operado como instrumentos ideológicos da indústria cultural. Após discorrer sobre algumas relações entre educação e indústria cultural, nesse subtópico, proponho-me a apresentar algumas considerações sobre o cinema como objeto da indústria cultural.

Com essa proposta, reporto-me a Adorno que ao escrever a obra *Mínima Moral*, faz algumas indagações sobre o cinema, as quais referencio aqui: “Será o cinema não uma arte de massas, mas apenas algo manipulado para o engano das massas? [...] O gosto das massas, a que o cinema obedece, não será das próprias massas, mas imposto? [...] Será o cinema apenas a mentira da estereotipia (sic)?” (ADORNO, 1951/[20--], p. 195). Tendo como base o estudo realizado sobre a indústria cultural e sendo o cinema um artefato dessa indústria, esses questionamentos apresentados por Adorno tornam-se, também, os meus. Portanto, a seguir, apresento alguns estudos e considerações sobre cinema que ajudam a elucidar tais questionamentos e a melhor compreender a dinâmica que envolve a arte cinematográfica.

Iniciando esse estudo, explico que, embora o cinema seja caracterizado como “sétima arte”, não se origina como arte e nem é criado por artistas, mas nasce como produto industrial, feito por industriais: os irmãos Auguste e Luis Lumière. De acordo com Porto ([200-]) os irmãos Lumière eram “filhos de Antoine Lumière, fotógrafo e fabricante de películas fotográficas, [...] eram colaboradores do pai, na fábrica Lumière. [...] engenheiros, e Auguste também gerenciava a fábrica da família”. Além de inventarem o cinematógrafo, os irmãos, como industriais que eram, “se dedicaram a outros inventos, como o autochrome ou autocromo, primeiro processo de fotografia colorida, a placa fotográfica seca, a fotografia em relevo e o cinema em relevo” (PORTO, [200-]).

Sendo assim, de acordo com Ribeiro (2013)<sup>12</sup>, somente a partir do ano de 1923, com a publicação do Manifesto das Sete Artes, o cinema passou a integrar a categoria de arte<sup>13</sup>. Considero esse dado relevante e instigante, o que me faz refletir e indagar: sétima arte, uma arte inventada por industriais? A única arte que não foi inventada por artistas? Ao refletir sobre esses aspectos, surgem novos questionamentos: teria o mercado capitalista, por meio da indústria cultural, intencionalmente forjado essa inserção do cinema no *hall* das artes? Quais interesses ocultos existem por detrás do Manifesto das Sete Artes? Ou será que estou criando problemas onde os mesmos não existem?

Buscando esclarecer tais questionamentos, encontro nos estudos de Ribeiro (2013) uma resposta:

Através do manifesto, o teórico e crítico de cinema Canudo, pertencente ao futurismo italiano, pretendia **distanciar a ideia de que o cinema era um espetáculo para a massa**, mas aproximá-la e integrá-la a categoria das Belas Artes, como, a música, pintura, escultura, arquitetura, poesia e a dança. Para ele, o cinema é uma arte “síntese”, uma arte total, que conciliava todas as outras artes. Por isso, que considerava o cinema a sétima arte.

Estranho! Algo falhou nesse percurso, pois o cinema é hodiernamente um espetáculo para as massas. Desde sua primeira apresentação, no ano de 1895, no Grand Café de Paris, causou encantamento no público presente e, a partir de então, as pessoas foram tomando gosto e encantando-se, cada vez mais, por esse instrumento atraente e sedutor e, conseqüentemente, utilizando-o, cada vez mais, em seus momentos de lazer e entretenimento.

Com o passar do tempo, e com o crescente desenvolvimento tecnológico, essa indústria se expandiu e assumiu um perfil comercial, angariando dividendos significativos, tornando-se um grande ‘império’, o que também expandiu a acessibilidade ao produto desse instrumento (o filme). A seguir, ativando minha memória, faço menção a alguns mecanismos utilizados para tal expansão.

No século passado, as pessoas, além de desfrutarem dos filmes, por meio de seu veículo mais tradicional: as salas de cinema (amplamente expandidas geograficamente), puderam adquirir exemplares dessas produções para assistirem no conforto de suas próprias casas (inicialmente, por meio de cópias em fitas de vídeo\_ Sistema Doméstico de Vídeo - VHS \_ e, posteriormente, em Disco Digital Versátil - DVD). Na contemporaneidade, essa facilidade de acesso amplia-se ainda mais com o surgimento da TV a cabo e da internet,

<sup>12</sup> Erica Ribeiro é comunicóloga, escritora, cineasta e cofundadora do EntreLinha. É cinéfila, amante das artes e da literatura.

<sup>13</sup> Ver blog [entrelinhablog.com.br](http://entrelinhablog.com.br).

oferecendo uma variedade significativa de obras dos mais variados gêneros para os mais variados gostos, aumentando, assim, a demanda pelos produtos do cinema. As pessoas adeptas a essas tecnologias ficam em casa, de frente às suas televisões e selecionam o filme que querem assistir. Nesse cenário, passam horas. Às vezes, chegam até a encadear uma sequência de vários filmes, sem interrupção, haja vista o grau de ludibriadez em que se encontram diante do que lhes é apresentado. Algumas pessoas, mais ousadas e com maior poder aquisitivo, montam em casa verdadeiras salas de cinema, com direito a telão ou TV com tela gigante, *home theater*, óculos 3D, poltronas que massageiam ou que se transformam em camas enormes, almofadas macias, iluminação e acústica adequadas, entre outros. A tendência do momento são as séries. Essas, sim, conseguem prender o espectador que, na ânsia de ver o desenrolar do enredo, assiste a vários episódios em um mesmo dia, ou até mesmo toda a temporada (eu mesma já fiz isso, tamanho encantamento).

Diante disso, as salas de cinema se esvaíram, na contemporaneidade? Não! Ainda existem muitas salas criadas em espaços destinados exclusivamente ao cinema e além desses espaços, a indústria cultural, com toda sutileza que possui, cria uma combinação perfeita: cinema e *shopping center*, unindo, assim, diversão e consumo.

É comum, aos finais de semana, as pessoas irem para os *shoppings centers*, verdadeiros templos de consumo, e lá passarem horas com familiares e amigos, deleitando-se com tudo de belo e pomposo que lhes é apresentado e oferecido: desde a arquitetura e decoração refinada e luxuosa até o consumo dos bens que são oferecidos (detalhe: com preços acima do padrão do mercado). Entre os bens consumíveis nesse espaço encontram-se as salas de cinema, as quais reproduzem os mais diversos gêneros fílmicos, em um mesmo dia e nos mais variados horários, visando a atender à maior diversidade de público possível, receber o maior fluxo de espectadores e, assim, garantir o lucro. Prova disso é a quantidade de cartazes de filmes espalhados pelo *hall* próximo às bilheterias, cartazes esses, que saltam aos olhos dos transeuntes, chegando a causar, inclusive, poluição visual. E quem não gosta de assistir a um filme em sala acarpetada, paredes revestidas, poltronas confortáveis, tela de 180 graus, óculos que gera efeitos tridimensionais \_ 3-D<sup>14</sup>, iluminação especial, som de qualidade, ambiente climatizado e, o detalhe: o escurinho do cinema? Esse ambiente, além de chamar a atenção do espectador com as obras fílmicas que reproduz, oferece-lhe uma atmosfera estandardizada que o faz se sentir integrado. Além disso, no *hall* desse ambiente, quem por ali passa é bombardeado por produtos para serem consumidos: guloseimas, fotos, combos de

---

<sup>14</sup> 10 Termo cientificamente conhecido como Estereoscopia ou visão de profundidade.

alimentação que trazem brinquedos que representam personagens de filmes, pipoca, lanches, refrigerantes, sucos, tudo isso condicionando a mente do espectador para o consumo, atendendo, assim, às regras do mercado capitalista que visa a auferir dividendos. Para os preceitos da indústria cultural, uma combinação perfeita: alienar e lucrar, como já criticado por Adorno e Horkheimer (1985a, p. 74): “por cinquenta centavos vê-se o filme de milhões de dólares; por dez recebe-se a goma de mascar por trás da qual se encontra toda a riqueza do mundo e cuja venda serve para que esta cresça ainda mais”.

No entanto, a indústria cultural, com toda sua perspicácia, ainda proporciona outros ambientes para possibilidade de acesso das massas ao cinema.

Um desses ambientes são os parques temáticos, os quais geralmente possuem sala de cinema interativo, onde o espectador, além de assistir ao filme, faz parte dele, como se fosse um dos atores. Essa sensação de estar contracenando é causada pela utilização de materiais tecnológicos modernos como imagens produzidas em formato tridimensional - 3D; projeção com ângulo de 360 graus, óculos ou capacetes 3D e poltronas que se movimentam proporcionando um sincronismo perfeito com as imagens que se projetam no filme. Sincronismo esse que causa a impressão de que o filme que se passa na tela é uma experiência real, o que gera um fascínio indescritível.

Similar a esse modelo, existem os cinemas itinerantes, alguns montados ao ar livre, outros adaptados em container de carretas (ambos com aparência luxuosa) apresentando imagens tridimensionais e utilizando recursos tecnológicos variados. Esse tipo de exposição do cinema também causa um impacto significativo no espectador.

Ainda é possível usufruir da arte cinematográfica nos Congressos e Festivais de cinema (nacionais ou internacionais) que ocorrem em distintas cidades, independente se megametrópoles ou cidadezinhas rústicas do interior. Nesses ambientes, é possível de se ver uma gama de obras fílmicas com os mais distintos gêneros, estilos, conteúdos, formas e estéticas. Portanto, nesses espaços é possível encontrar obras hegemônicas e também não hegemônicas, obras que alienam e obras que contribuem para a libertação do pensamento.

Outro ambiente em que esse produto da indústria cultural é utilizado com certa frequência são os espaços escolares. É comum professores utilizarem esse artefato, o filme, como recurso metodológico para o desenvolvimento de suas aulas. No entanto, em minha experiência enquanto aluna na educação básica e na graduação, na maioria das vezes em que foi utilizado, não se consubstanciou fim pedagógico ou científico, mas meramente de entretenimento ou, o pior, foi utilizado, sem planejamento, como atividade de passatempo ou

para “tapar buracos” (horários vagos de professores ausentes no dia). O filme foi apresentado e, pronto! Não foram realizadas observações, análises, estudos, nem comentários a respeito, conformando, assim, um modo de pensamento hegemônico predeterminado e de fácil aceitação.

Além de todos esses mecanismos mencionados, na transição dos séculos XX e XXI, com a explosão das diversas formas de tecnologias e facilidades de acesso para a população, surgem novos produtos que passam a, também, explorar a sétima arte: os aparelhos tecnológicos (celulares, *tablets*, *notebooks*). É comum de se ver principalmente adolescentes e jovens fazendo uso desses recursos para assistirem a algum filme tendência de bilheteria do momento.

Finalizando essa lista de mecanismos de expansão do cinema, ainda cito sua presença em salas de espera de consultórios médicos, clínicas, dentistas, salões de beleza, casas lotéricas, entre outros, com fim de ‘distração’, para que as pessoas não fiquem ansiosas ou nervosas enquanto aguardam o atendimento. No entanto, enquanto se distraem, mais conformação! Além dessa diversidade de espaços físicos e virtuais onde o cinema pode atuar, na atualidade, os produtores desse tipo de arte, conhecedores dessa variedade espacial e também do poder de atração que o cinema possui, além de produzirem filmes utilizando as mais variadas tecnologias, narram histórias que abrangem diversos gêneros: aventura, romance, ação, guerra, comédia, animação, documentário, policial, erótico, pornográfico, suspense, terror, ficção científica, drama e outros mais. Por meio dessa abrangência de gêneros, os produtores conseguem atingir os mais variados gostos, estilos e preferências existentes entre os espectadores e, conseqüentemente, alcançar o maior número possível de adeptos, bem como de lucros e de controle.

Diante do exposto, e a partir dos estudos que realizo, percebo que o advento da reprodução técnica da obra de arte em grande escala, o qual Benjamin (2015) nomeou de “reprodutibilidade técnica da obra de arte”, contribuiu e ainda contribui para a democratização da arte e da cultura em massa. Ao democratizar a arte, o supracitado autor acredita que essa técnica de reprodução ocasiona o declínio da aura da obra de arte, ou seja, o declínio da sua autonomia. No entanto, não enxerga esse declínio da aura como um processo negativo, mas como uma possibilidade de democratização da arte e da cultura e como condição para o acesso das pessoas à arte e para a evolução humana.

No entanto, Benjamin (2015, p. 287) destaca que a reprodutibilidade técnica da obra de arte cinematográfica apresenta um perfil diferente em relação aos outros tipos de arte:

No caso das obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é uma condição que se encontra de forma externa para sua difusão em massa, como no caso das obras da literatura ou da pintura, por exemplo. A reprodutibilidade técnica das obras cinematográficas é imediatamente fundada na técnica de sua produção. Essa técnica possibilita não apenas, da forma mais imediata, a difusão em massa das obras cinematográficas, mas ela a impõe diretamente.

Assim, dentro da perspectiva benjaminiana, cinema e reprodutibilidade técnica são inseparáveis, pois esta “torna possível ao original se aproximar do receptor [...]”. (BENJAMIN, 2015, p. 283). Essa aproximação ocorre porque a reprodução técnica permite a exibição do filme repetidas vezes, ao mesmo tempo, nos mais longínquos lugares, a um número ímpar de espectadores, situação não permitida à obra original.

De acordo com o supracitado autor,

[...] nunca antes as obras de arte foram em tão alta medida e com tão vastas consequências reproduzíveis tecnicamente como hoje. Com o filme temos uma forma cujo caráter artístico é determinado, pela primeira vez, continuamente pela sua reprodutibilidade (BENJAMIN, 2015, p. 292).

Dessa forma, Benjamin (2015) apresenta uma visão otimista em relação à reprodutibilidade técnica da obra de arte e, principalmente em relação ao cinema: entende que o cinema tem caráter de coletividade, pois o filme é uma produção coletiva, criada para o coletivo. Sendo assim, percebe, nessa característica de coletividade do filme, a possibilidade do mesmo tornar-se um objeto político importantíssimo, capaz de levar as massas a se libertarem da exploração capitalista, a se emanciparem.

Em contrapartida, Adorno e Horkheimer, embora, num primeiro momento, não tenham se dedicado à questão do cinema e nem o tenham elegido como objeto de análise, nos seus apontamentos sobre tal arte, apresentam outra compreensão a respeito da perda da aura da obra de arte. Sobre esse tema, Junkes (2014, p. 348) explica que para esses autores,

[...] a perda da aura [da obra de arte] impede que o sujeito adquira uma visão crítica diante dos fatos que lhe possibilite pensar sobre a sua realidade. A democratização da arte e da cultura, que Benjamin imaginou ser possível com a reprodução dos bens culturais, aumentando sua exposição ao público e facilitando seu acesso por meio do livre mercado, não [passa] de uma falsa democratização.

Ao analisar esse posicionamento, noto que Adorno e Horkheimer (1985a) apresentam uma visão de que o filme foi tornado acessível às massas sob a lógica mercantil e, por isso,

colocado a serviço da reprodução do modelo social instituído, servindo como objeto para manipulação das massas e conformação à ideologia capitalista. Nesse sentido, os mencionados autores discorrem que o cinema, a partir do processo de sua reprodução técnica, “renega sua própria autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo que lhe confere o encanto da novidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 74). Nesse sentido, para esses autores, a técnica de reprodução da obra de arte, e em especial a do cinema, é utilizada não com o objetivo de propagar a essência dessa arte entre as massas, mas para a sua comercialização pelas massas, ou seja, para seu consumo em larga escala. Quando Adorno e Horkheimer realizam essa crítica em relação ao cinema, não se referem a todo tipo de cinema, mas sim ao cinema hegemônico de cunho comercial, principalmente o cinema hollywoodiano. Dessa maneira, veem esse tipo de cinema e seus produtos não como formas autênticas de arte, mas simplesmente como uma transação comercial interessada na produção em série, no consumo em massa, no lucro e na alienação do coletivo.

Nessa ótica, ao assumir tais características, o cinema torna-se artefato pertencente ao cosmo da indústria cultural e, ao incluir-se entre os bens dessa indústria, passa a apresentar as mesmas características e funções que ela, colocando o lucro como objetivo principal de suas obras. Sendo assim, o cinema deixa de ser considerado uma produção de valor estético, pois, assim como em todos os aspectos da vida em comum, a lógica capitalista, as questões econômicas, também prevalecem sobre ele, não deixando que carregue consigo a fruição e a excelência próprias da arte, mas, ao contrário, promovendo a “liquidação social da arte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 74), constituindo, assim, um grande monopólio. Nesse sentido, de acordo com os supracitados autores, o cinema não deveria mais se apresentar como arte, pois não passa de “um negócio” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57). No entanto, os produtores o caracterizam como arte apenas para disseminar uma ideologia “destinada a legitimar o lixo que propositadamente [produzem]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 57). Lixo, esse, cultural e ideológico, criado para controle das massas e nelas depositado.

Diante o abordado, questiono: os produtores dos filmes têm, realmente, o propósito de disseminar o ‘lixo’ cultural e ideológico, ou o fazem porque é só esse tipo de “arte” que é vendido e daí só produzem esse tipo de filme visando à comercialização? Seriam esses produtores também alienados pela indústria cultural e, também consumidos por ela?

Dando continuidade à discussão, ao criar um controle sobre as massas, o cinema hegemônico se impõe determinando um modelo de cultura que deve ser seguido por elas. Nesse sentido, controla a consciência individual e a transforma em uma consciência coletiva,

pois o esquematismo do comportamento humano é determinado pelo esquematismo técnico da indústria cultural. Assim, independente do enredo que traz ou do gênero ao qual pertence, o filme tem sempre uma intenção: a conformação do espectador. Para gerar essa conformação, o filme é apresentado como uma diversão, no sentido de concordância, de não ter que pensar, como já pontuado no item 3.2. A impotência é sua própria base”. (p. 68). Dessa forma, divertir está intimamente ligado a adaptar. E vejo que os filmes hegemônicos são mestres em conseguir isso, pois as técnicas e padrões utilizadas na produção desses filmes forçam o espectador, durante o ócio, a ter a ilusão de ver sua vida, seu trabalho e seu mundo no filme. Nessa perspectiva, “a vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 59).

Logo assim, esse tipo de cinema cria uma harmonização entre o real e a ilusão. Faz de tudo para que esse mundo de ilusão se sobreponha ao mundo real, ou seja, que a ilusão se pareça real e o real se torne ilusório. A esse movimento Adorno (2012c, p. 86) denomina como “contrabando ideológico”. O supracitado autor explica que “o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonização oferecida sem ao menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de um modo realista” (ADORNO, 2012c, p. 86).

Coitado do espectador! É muita tentativa de controle! Onde está a sua autonomia? E eu achando que o cinema tem apenas a função de distrair! Quanta ingenuidade de minha parte!

Além de cultivar um ideal, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 65) explicam que os filmes instigam o espectador a se conformar, também, com a violência e a crueldade, pois “a quantidade da diversão organizada converte-se na qualidade da crueldade organizada”. Como exemplo, citam os filmes de animação: “as primeiras sequências [...] ainda esboçam uma ação (*sic*) temática, destinada, porém, a ser demolida no curso do filme: sob a **gritaria do público, o protagonista é jogado para cá e para lá como um farrapo**” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 65, grifo nosso). Dessa maneira, o espectador deve se acostumar com os sustos em frente à tela, com os choques sofridos pelas demandas cada vez mais volumosas que precisam ser atendidas em prazos cada vez mais curtos. Essa é a ideia da indústria cultural: fazer o espectador acompanhar a esteira no tempo livre para habituar-se a algo produzido no trabalho.

Os supracitados autores explicam que:

[...] na medida em que os filmes de animação fazem mais do que **habitar os sentidos ao novo ritmo**, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que **a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual**. Assim como o Pato Donald nos cartoons, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 65, grifo nosso).

Dando continuidade, no mesmo sentido, seguem os filmes policiais e de aventura, pois “não mais permitem ao espectador hodierno assistir à marcha do esclarecimento. Mesmo nas produções do gênero destituídas de ironia, ele tem que se contentar com os sustos proporcionados por situações precariamente interligadas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 65), e, assim, não se rebelar. Essas imagens de “sova”, de violência, vão se repetindo, apresentam modelagens e focos diferentes, tornam-se reincidentes e, dessa forma, o espectador se adapta com muita facilidade, não manifestando nenhum tipo de resistência e sucumbindo-se a essas modelagens.

Embora Adorno e Horkheimer (1985a), ao escreverem sobre os filmes de animação, estejam se referindo a um tipo específico de filme, a uma estética cinematográfica peculiar, os ‘slapsticks’, e tendo consciência de que cinema naturalista é diferente de cinema de animação, tomo a liberdade de, por analogia, aproximar o que acontece com o protagonista dessas animações e o que acontece com os protagonistas/professores apresentados em certos filmes que abordam sobre a profissão docente. Por que faço isso? Porque, ao observar a lista dos filmes apurados para a realização desta pesquisa, observo que das 20 (vinte) obras selecionadas, 6 (seis) delas, mesmo narrando diferentes histórias, seguem um padrão de conteúdo, uma linha de raciocínio e um discurso muito semelhantes: uma escola de periferia; com gestão e docentes tradicionais, autoritários e desmotivados com a profissão; alunos expostos a situações de riscos, rebeldes, com baixo nível de aprendizagem, famílias desestruturadas, envolvimento com gangues, drogas e prostituição. Nesse ambiente insalubre, chega um professor que logo se transforma na ‘sensação’ da escola: utiliza metodologias de trabalho diferenciadas e novos materiais didáticos; se preocupa com os alunos e torna-se próximo deles, respeitando-os; abala as regras básicas da instituição; luta contra o sistema; e consegue modificar a postura, o nível de aprendizagem e o futuro dos alunos. Esses filmes são: ‘Além da sala de aula’ (2011), ‘Ao mestre com carinho’(1967), ‘Coach Carter: treino para a vida’ (2005), ‘Escritores da Liberdade’ (2007), ‘O Triunfo’ (2006) e ‘Entre os muros da escola’ (2009).

Adorno e Horkheimer (1985a) defendem que ao repetir esse padrão de conteúdo reiteradas vezes, os filmes reificam o espectador, que passa a copiar a ‘realidade’ mostrada no filme e acaba por assimilar-se a ela. Baseando-me nesse aspecto, reforço o posicionamento apontado anteriormente pelos supramencionados autores, no tópico 3.2 deste estudo, que trata sobre a indústria cultural: os instrumentos utilizados pela indústria cultural reproduzem cenas banais da vida com uma precisão técnica elevadíssima que faz o espectador acreditar que os falsos conteúdos maquiados de verdade que esses instrumentos transmitem são verdades inquestionáveis.

Sendo assim, ao observar os protagonistas dos slapsticks (que levam surras e mais surras e no final saem intactos, vivos) e associá-los aos protagonistas dos 6 (seis) filmes anteriormente elencados, é possível perceber, nesses últimos, por analogia, a existência de protagonismo docente, pois o professor novato não conquista seu espaço com facilidades. Ele também leva surras e mais surras, é jogado de um lado para outro: é afrontado por alunos indisciplinados, é desprezado, é criticado pelo grupo de colegas professores, sofre ameaças por parte de pais e alunos, necessita enfrentar os alunos, pais e o sistema educacional, é privado de sua vida em família, algumas vezes é demitido, dentre outros aspectos. No entanto, após o decurso da trama, no final, está ileso, intacto, consegue atingir seus objetivos (nem que seja parcialmente) e é considerado como que um herói. Até mesmo em filmes que o professor é demitido, ‘jogado fora’, em razão de seus métodos de ensino nada convencionais, essa imagem de herói continua. Exemplo disso são os filmes: ‘Conrack: educador por excelência’ (1974), ‘O sorriso de Mona Lisa’ (2003), ‘Ao mestre com carinho’ (1967) e Coach Carter: treino para a vida (2005).

Ao estabelecer e repetir essa semelhança de esquema, padrão e conteúdo, mesmo que com pequenas alterações, esses filmes transformam a consciência individual do espectador que o assiste, pois, aos poucos, acostuma-se com essas imagens, com as surras, os sofrimentos, as frustrações e violências apresentadas, conformando-se a elas. Dessa forma, sente gozo ao perceber nas imagens fílmicas que ele não passa por todas as intempéries sozinho, e tudo passa a ser considerado como um fluxo normal. Com isso, o espectador se torna frio, indiferente e impotente para lutar, gerando o que Gruschka (2014) identifica como “frieza burguesa”. Consequentemente, aos poucos, essa familiaridade em relação ao tema gera uma consciência coletiva sobre a docência, estabelecendo uma imagem social negativa do que seja a escola pública e o trabalho do professor, pois o espectador passa a crer que todas as escolas são como as retratadas no filme.

Enfim, diante das cenas apresentadas por esses filmes, o espectador, ao assisti-las, se não estiver provido de um senso crítico mais apurado, conforma-se a elas e aceita que essa é a realidade da educação e não tem como alterar, sustentando e alimentado a tese de Adorno (2012b) sobre os tabus do magistério. Se esse espectador for professor, essa conformação reforça sua condição profissional e, nesse momento, o que seria uma simples diversão, torna-se “estar de acordo”, como afirma Adorno e Horkheimer (1985a), aceitar. E, estar de acordo significa esquecer o sofrimento, os problemas, as dificuldades e sucumbir-se.

Em relação a não resistência do espectador, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 74) afirmam: “Os que sucumbem à ideologia são exatamente os que ocultam a contradição, em vez de acolhê-la na consciência de sua própria produção”. No entanto, constato que os que se sucumbem são a maioria das pessoas, ou seja, as massas.

Diante do exposto, indago: além de conformar, de sucumbir o espectador à sua rotina de trabalho e exploração, a violência representada nos filmes dissemina ódio social e gera tensão social? A violência propagada nos filmes desenvolve algum tipo de insensibilidade no espectador? A violência dos filmes produz violência social e violência contra o professor? A violência apresentada nos filmes anestesia o espectador em relação aos fatos reais de violência do cotidiano, inclusive a praticada nos espaços escolares? Terão, as produções fílmicas, percentual de responsabilidade pelas barbáries ocorridas nas escolas e na sociedade hodierna?

De acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a resposta a esses questionamentos é sim. Pois o indivíduo, ao sucumbir-se, torna-se uma pessoa fria e indiferente às violências sociais que ocorrem consigo e com o outro à sua volta. Sendo assim, as relações que o indivíduo estabelece são frias, constituindo uma sociedade também fria.

Ampliando essa discussão, para que o espectador oculte a contradição e se sucumba, o cinema não utiliza apenas recursos técnicos, humanos e enredos para conquistar e alienar o espectador. Tal como artefato da indústria cultural que é, também utiliza a publicidade para se projetar e se transforma em um produto cujo nome é reconhecido e repetido por um número significativo de pessoas. Sendo assim, “mais importante do que a repetição do nome, então, é a subvenção dos meios ideológicos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 77). E a publicidade é um meio ideológico muito forte, que sabe atrair o espectador e conduzi-lo entre suas teias. Tudo nela é pensado e tem um fim: a standardização de mercadorias. Logo assim, “o efeito do truque, cada desempenho isolado e receptível [são] sempre cúmplices da exibição de mercadorias para fins publicitários” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 77). O curioso nisso tudo é que o próprio filme torna-se um recurso publicitário.

Explicitando essa ideia, Adorno (1994b) esclarece que:

[...] no primeiro momento, torna-se difícil distinguir entre o trailer de um filme que será apresentado em breve e o filme principal, que se está querendo ver. Isso nos diz alguma coisa sobre os filmes principais. Assim como os *trailers* e as músicas da parada de sucesso, eles são a propaganda de si mesmos, trazem o caráter de mercadoria marcado na testa como o estigma de Caim. **Todo filme comercial é, a rigor, apenas o trailer daquilo que ele promete e em função de que ele simultaneamente engana** (ADORNO, 1994b, p. 107, grifo nosso).

E como a publicidade consegue tal façanha? A ferramenta principal utilizada pela publicidade é a linguagem, pois por meio dela é que se consegue a sucumbência do espectador. Posto isso, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 61) explicam que a linguagem utilizada no filme é pensada tecnicamente e utilizada para condicionar esse espectador. Ela apresenta-se tão natural, está tão próxima do espectador, que o condiciona e torna-se seu novo idioma, denominado de “idioma da naturalidade”. Assim, quanto mais a linguagem utilizada for capaz de fazer o espectador acreditar que está diante da realidade e não de um filme, mais o filme é de ‘qualidade’, mais ele consegue a sucumbência do espectador.

Além de utilizar a linguagem, une-se a ela um mecanismo muito empregado: a mimese, a repetição, pois “a repetição cega e rapidamente difundida de palavras designadas liga a publicidade à palavra de ordem totalitária” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985a, p. 78), ou seja, a publicação se impõe exigindo completa subserviência do indivíduo, o qual repete e difunde o que lhe é apresentado. Dessa forma, constato que o processo de repetição mecânica faz com que a palavra perca seu real significado, seu sentido linguístico. Ou melhor, o espectador começa a utilizar automaticamente palavras, expressões e comportamentos que lhe são impostos pela publicidade, e também pelos filmes, sem conhecer seus reais significados e, tampouco, vivenciar situações que deem sentido a elas. Exemplos disso são as palavras ou expressões americanizadas, as quais os brasileiros pronunciam, cotidianamente, sem conhecer a língua que proferem e, não raras vezes, sem ter consciência do seu significado (‘*Top model*’; ‘*Sale*’; ‘*Fashion*’; ‘*Fitness*’; ‘*Outdoor*’; ‘*Drink*’; ‘*Shopping*’; entre outras) e os jargões utilizados pelos personagens de filmes, os quais ficam na memória do espectador e são repetidos por ele em seu dia a dia (‘Meu nome é *Bond, James Bond*’, do filme 007; ‘*Hasta la vista, baby!*’, do filme *Exterminador do futuro*; ‘Eu vejo pessoas mortas’, do filme *O sexto sentido*; ‘*Carpe diem*’, do filme *Sociedade dos poetas mortos*; ‘Eu te amo. Idem!’, do filme *Ghost*; ‘Elementar meu caro *Watson!*’, do filme *Sherlock Holmes*), entre outros.

Dessa forma, a linguagem utilizada apresenta uma retórica idealista. Normalmente é uma linguagem simples, descontraída, à altura do vocabulário do espectador, relacionada à realidade que vivencia e que, habitualmente serve como ‘incentivo’ para o mesmo. Entre os

20 (vinte) filmes selecionados, destaco alguns a fim de exemplificar essa retórica idealista:<sup>15</sup> em ‘Sociedade dos poetas mortos’ (1990), o professor Jon Keating pronuncia várias frases de impacto: “Carpe diem. Aproveitem o dia, rapazes! Tornem suas vidas extraordinárias”. A expressão latina ‘Carpe diem’ se repete reiteradas vezes durante o transcurso da trama. Outras duas frases desse filme são: “Nessa turma vocês podem me chamar de Sr. Keating, ou se forem mais ousados, de Capitão, meu capitão”. Essa linguagem gera certa sedução ao espectador, uma sensação de proximidade, de intimidade com o professor. A outra frase é: “Não importa o que os outros digam, palavra e ideia podem mudar o mundo”. No filme ‘Escola da vida’, o novato professor de história, Sr. D., em seu discurso inicial, utiliza uma linguagem bem acessível aos adolescentes:

O estudo é mesmo uma jornada heroica e me parece que ir à escola é um capítulo de Guerra nas estrelas. Vocês são os Luke Skywalker [...] e a escola é um dos muitos lugares onde vocês recebem o treinamento Jedi. Afinal, precisamos nos preparar para enfrentar as batalhas contra o império do mal. Mas o império do mal não é a escola, nossos pais, [...] Não! Sabem, o império do mal é uma crença, é acreditar que temos limitações. [...] Norman Worner foi meu mestre Jedi e o grande ensinamento que ele me passou foi como aprender sozinho, ser meu próprio mestre. E a missão que eu quero deixar para vocês é não se preocuparem com o que vocês vão fazer, [...] Importa quem vocês serão [...]. [Mostra um lápis e diz]. Esse é seu sabre de luz. Toque-o em uma simples folha de papel com fé e muita coragem e juntos faremos deste mundo um lugar melhor. E me levem nessa jornada com vocês. Obrigado (SOCIEDADE..., 1990).

Nesse discurso, o professor utiliza metáfora para se dirigir aos alunos e utiliza como referencial o filme ‘Guerra nas estrelas’, muito assistido por adolescentes. A linguagem é simples e despojada, o que, de início, deixa os alunos e os ‘moderninhos’ espectadores deslumbrado, ou seja, sentem-se incluídos.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 78), explicam que

[...] o tipo de experiência que [personaliza] as palavras ligando-as às pessoas que as [pronunciam] [é] esvaziado, e a pronta apropriação das palavras faz com que a linguagem assuma aquela frieza que era própria dela apenas nos cartazes e na parte de anúncios de jornais.

Diante do exposto, percebo que o cinema, por meio do filme, serve como impulso mimético para o espectador, pois cria modelos de linguagem, de comportamento e de

<sup>15</sup> Ao não citar outros filmes, não significa que não tenham conteúdo recheado com retórica idealista. Os aqui apresentados são em nível de exemplificação e para melhorar a compreensão do que seja esse tipo de retórica.

pensamento para serem repetidos, imitados. Assim, por intermédio da mimese, o indivíduo copia o filme (repete expressões, roupas, calçados, linguagem, estilos de vida, preconceitos, comportamento, violência, hábitos, ideologias) e acaba por assimilar-se a ele e acomodar-se a, a conformar-se com o que ouve. Conforme já apontado anteriormente.

Como se vê, a mimese explorada pelos filmes não é responsável apenas pela despersonalização da palavra e condicionamento da linguagem, mas também exerce influências sobre o comportamento e a mente do indivíduo, criando, conseqüentemente, uma consciência coletiva e exigindo dele comportamentos também coletivos.

Sobre esse tipo de comportamento, Adorno (1994b) esclarece:

Que os filmes forneçam esquemas de modos de comportamento coletivo, não é algo que lhe seja exigido apenas adicionalmente pela ideologia. Pelo contrário, **coletividade é algo que penetra até o íntimo do filme**. Os movimentos que ele representa são impulsos miméticos. Antes de qualquer conteúdo e conceito **eles animam os espectadores e os ouvintes a se movimentarem juntos, como num trem** (ADORNO, 1994b, p. 105, grifo nosso).

Logo assim, Adorno e Horkheimer (1985a, p. 79) afirmam que o triunfo da publicidade na indústria cultural é “a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram bem”.

Diante dos fatos apontados, constato que os questionamentos de Adorno, elencados no início deste subtópico são esclarecidos: o cinema hegemônico não é uma arte das massas, mas um objeto da indústria cultural utilizado para manipular e enganar as massas; impõe às massas todos os gostos que a indústria cultural deseja que elas tenham, no entanto o faz de forma sutil e imperceptível; é uma farsa que cria atores frios, espectadores frios e sociedade fria em prol do lucro.

E eu achando o cinema hollywoodiano o máximo! Achando que fosse neutro! Que decepção! Sendo assim, pergunto: por que, durante o percurso de minha formação, o cinema nunca foi mostrado a mim por esse ângulo? A escola não deveria ser um espaço para clarear tais impressões? Por que ela não o faz? Será que ela também é seduzida pela indústria cultural e não o faz por desconhecimento?

### 3.2.3 Tomada 3: indústria cultural e o cinema não hegemônico

O subtópico anterior destaca questões relevantes sobre o cinema hegemônico e sua relação íntima com a indústria cultural e apresenta subsídios para a compreensão sobre como esse tipo de cinema é utilizado para disseminar ideologias e conformar comportamentos. No referido subtópico é possível perceber que Adorno é radical em seus posicionamentos em relação ao cinema hegemônico, não concede a ele o estatuto de arte autêntica e, em momento algum, aborda sobre outras formas de se fazer cinema. Mas, por que tanta radicalidade por parte de Adorno? Isso tem uma justificativa?

Claro que sim! Como Adorno, a princípio, não tenha se dedicado a estudar sobre o cinema, seus posicionamentos iniciais acerca dessa arte estão arraigados em sua experiência durante o tempo em que morou nos Estados Unidos. Todo o exposto pelo autor sobre cinema, entre as décadas de 1940 e 1950, é construído tendo como base experiências vividas e observações realizadas durante seu período de exílio, no supramencionado país, na década de 1940, fato que lhe possibilita um contato mais próximo com o cinema hegemônico hollywoodiano e suas megaproduções, proximidade que gera substratos para suas teses sobre o assunto. Mas, por que Adorno desenvolve essa visão tão dura e depreciativa sobre o cinema? Adorno não estaria generalizando seus posicionamentos em relação ao cinema? Tudo na arte cinematográfica é tão mau, assim? Não existe(m) outra(s) perspectiva(s) de cinema? Estaria Benjamin completamente errado em seus posicionamentos sobre o cinema?

Posto isso, embora o cinema hollywoodiano fosse prevalente em meio à sociedade da época (e ainda o é na contemporaneidade), já um pouco depois dessas décadas, não era o único tipo existente. Outras propostas bem distintas de cinema já se apresentavam concomitantemente a ele, no entanto, menos divulgadas e conhecidas pelo público. Entre essas propostas destaca-se o Cinema Novo Francês, conhecido como *Nouvelle Vague* cujos principais representantes são “François Truffaut, Eric Rohmer, Claude Chabrol, Jean Luc Godard [...]” (MANEVY, 2012, p. 222). De acordo com o aludido autor, “a *Nouvelle Vague* foi o primeiro movimento cinematográfico produzido com base em um interesse pela memória do cinema” (MANEVY, 2012, p. 224). Esse movimento propõe um tipo de cinema diferenciado buscando libertar-se das convenções cinematográficas hollywoodianas e das influências de lucratibilidade que rondam esse campo. Dessa forma, “a *Nouvelle Vague* [produz] uma diferente hierarquia de valores diante dos filmes, uma ‘despolitização’ produtiva da percepção” (MANEVY, 2012, p. 232). Para isso, apresenta estéticas distintas das

convencionalmente utilizadas no cinema hollywoodiano e se coloca a serviço da experiência subjetiva do espectador, ou seja, a serviço da experiência humana.

Para isso, o referido movimento apresenta obras audaciosas e propostas inovadoras, trazendo consigo características tais como aponta Manevy (2012, p. 245): são intransigentes em relação aos modelos narrativos estabelecidos pelo cinema hegemônico, utilizam em suas narrativas o uso de voz over, do flashback para explicitar “intervenções sonoras ou visuais”; são completamente antagônicas às formas de filmagem das grandes produções comerciais; satirizam a linguagem cinematográfica tradicional, utilizando uma linguagem que “opera no coloquial, contra formalismos e convenções” (MANEVY, 2012, p. 246); exploram a amoralidade; “[dialogam] com a erotização da imagem no mundo do consumo” (MANEVY, 2012, p. 234); inserem novos questionamentos, estilos e posturas artísticas; criam montagens que não respeitam uma linearidade narrativa, apresentando “cenas descontínuas entre si” (MANEVY, 2012, p. 234); produzem sequências de imagens com cortes bruscos; realizam gravações fora de estúdios, com tomadas externas, sem montagem de cenários, aproveitando espaços públicos e privados existentes: “[...] ruas, vielas, cafés aparecem com seus nomes, seus frequentadores, representando a si próprios na tela. A busca da rua, em oposição ao cinema de estúdio e cenário, traz um aspecto visual novo ao cinema francês e exige o uso de equipamentos novos [...]” (MANEVY, 2012, p. 244); trabalham imagens sem sons; valorizam ruídos externos; utilizam imagens com “negativo em preto e branco” (MANEVY, 2012, p. 246); apontam problemas sociais; “[...] [privilegiam] a encenação [...]” (MANEVY, 2012, p. 245); utilizam atores leigos “[...] abalando o sistema de beldades que reinava no cinema de qualidade” (MANEVY, 2012, p. 245); retratam cenas banais e cotidianas da vida do indivíduo comum; “[...] [explicitam] a figura do narrador, em oposição a um cinema em que a história parece contar a si própria” (MANEVY, 2012, p. 245). Tudo isso visando a criticar a forma de se fazer cinema dos estúdios hollywoodianos, tudo isso para apresentar ao espectador uma proposta de cinema que lhe cause impacto, choque, e que o leve a pensar e a agir de forma mais consciente.

Essa nova forma de fazer cinema não fica conhecida somente na França, arrebanha seguidos em vários outros países e origina outros movimentos de cinema novo pelo mundo: “O Nuevo Cine latino-americano, o Cinema Novo brasileiro, o Cinema Marginal brasileiro, o Cinema Novo português, japonês, **alemão** e muitos outros [...]”. (MANEVY, 2012, p. 250, grifo nosso).

É justamente a partir do contato com esse estilo de cinema, principalmente o Novo Cinema Alemão, que Adorno começa a tecer novas possibilidades e a ampliar sua visão e

compreensão sobre o tema, assumindo um novo posicionamento em relação ao cinema. Em outras palavras, Adorno, assume uma postura mais dialética, deixando de apresentar generalizações sobre o cinema, como fazia e redimensionando suas observações anteriores.

Esse novo posicionamento é percebido em um texto escrito pelo referido autor, intitulado “Notas sobre o filme”, publicado na década de 1960. Nesse texto, Adorno traça duras críticas ao “Cinema do Papai”<sup>16</sup> (ADORNO, 1994b, p. 100) e demonstra ter consciência da existência de outro tipo de cinema, o Novo Cinema Alemão, o qual apresenta estéticas diferentes das convencionalmente utilizadas. Dessa forma, ao entrar em contato com as obras desse movimento novo, passa a reconhecer outra forma de se fazer cinema e, ao contrário do que escreveu até o momento, se reposiciona diante do cinema e admite a possibilidade dessa nova forma ser considerada como experiência estética, como obra de arte autônoma, arte emancipadora, aproximando seus estudos às proposições de Benjamin.

Sobre a arte autônoma, Adorno (1994b, p. 101) explica:

Na arte autônoma nada é válido que fique aquém do nível técnico já alcançado; mas no confronto com a indústria cultural, cujo padrão exclui o que não tenha sido previamente apreendido e mastigado, [...], obras que não dominam inteiramente sua técnica e que, por isso, deixam passar algo de incontrolado, de ocasional, têm seu lado libertador.

Sendo assim, é justamente pelo fato do cinema novo não se deixar impregnar pelos estigmas e técnicas da indústria cultural, que tem esse lado que pode ser libertador. Isso ocorre, justamente porque, ao contrário do filme hegemônico, de cunho comercial e pertencente à indústria cultural, o filme autônomo possibilita que o espectador liberte o pensamento, incentive a criatividade, estimule reflexões e trabalhe em prol do desenvolvimento de princípios estéticos. Ao desenvolver tais habilidades nos espectadores, o filme não hegemônico não busca por uma audiência utópica, mas, sim por uma audiência crítica, pois “só na competente adaptação da produção às necessidades existentes, e não na atenção a uma audiência utópica, pode, segundo tal lógica, ganhar forma a anônima (sic) vontade geral” (ADORNO, 1951/[20--], p. 195).

Mas como esse tipo de cinema consegue tal efeito?

De acordo com Adorno (1994b, p. 102), para conseguir tal feito, “a estética do filme [deve] antes recorrer a uma forma de expressão subjetiva, com a qual se assemelha apesar da

---

<sup>16</sup> Expressão criada na Alemanha, precisamente na cidade de Oberhausen, [pelo movimento Novo Cinema Alemão] para criticar o lixo produzido pela indústria cinematográfica (ADORNO, 1994b, p. 100).

sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico”. Sob esse viés, a estética do filme deve possibilitar ao espectador tempo e espaço para reflexões, para diluir o que se vê na tela. Sendo assim, as imagens projetadas no filme não hegemônico não são tratadas como as do cinema hollywoodiano: apresentadas velozmente sob os olhos do espectador, seguindo uma linearidade e impedindo qualquer possibilidade de reflexão por parte do espectador. Mas, ao contrário, “elas [as imagens] não se sucedem de modo continuado, umas após as outras; elas têm um intervalo em seu transcurso, [...]” (ADORNO, 1994b, p. 102), isto é, elas apresentam um caráter descontínuo, e é justamente esse intervalo que possibilita a atividade intelectual do espectador diante do que lhe é apresentado na tela, bem como a elevação do filme à categoria de arte. Assim, nas palavras de Adorno (1994b, p. 102): “o filme [só é] arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência”, caso contrário, permanece simples artefato da indústria cultural. No entanto, não somente os intervalos entre as imagens geram uma oportunidade de emancipação da consciência do espectador, mas, também, todas as demais características técnicas apontadas no parágrafo anterior. Todas elas, em conjunto, libertam o espectador do efeito anestesiador proporcionado pelo cinema hegemônico e permite incomensuráveis oportunidades de aprendizado.

Mas, essa liberdade não é tão fácil e simples de se atingir, pois, justamente pelo fato do cinema emancipador apresentar formas diferentes dos padrões estabelecidos pela indústria cultural, torna-se rejeitado e pouco conhecido pelo público. Isso ocorre porque as características dos filmes hegemônicos estão tão impregnadas no espectador que este apresenta resistências diante de uma produção fílmica não hegemônica, diminuindo sua circulação social.

Como docente de curso de formação para professores, percebo isso quando levo um filme produto da indústria cultural para ser trabalhado em sala de aula: as alunas se concentram no que veem, se emocionam, gostam do filme, criam empatia com os personagens, comentam partes do filme de forma entusiástica. No entanto, quando levo um filme de formato diferente, um filme não hegemônico para ser trabalhado, o desinteresse toma conta e a primeira reação das alunas é de não gostarem, se dispersarem, cochilarem e reclamarem do filme. Somente após um momento de análise, de discussão, de reflexão coletiva mais aprofundada sobre a obra assistida é que, algumas delas, começam a ter uma percepção diferente sobre a produção fílmica trabalhada. Porém, percebo que, como docente, estou tão fragilizada, que tenho dificuldades de lidar com esse não gostar das alunas e uma forte tendência a querer trabalhar com aqueles estilos de obra que elas gostam, que estão familiarizadas. Entretanto, nos tempos hodiernos, tenho conhecimento de que isso não pode

acontecer, pois reforçaria o ciclo vicioso onde escola e professor simplesmente reproduzem os produtos da indústria cultural e não contribuem para a individuação, o que já ocorre intencionalmente. Sendo assim, tenho consciência de que estranhamentos são necessários e de que as alunas precisam passar por eles. E a obra de arte, o filme autônomo, por exemplo, é um forte mobilizador desse estranhamento fundamental. Logo assim, a formação de professores precisa considerar isso, o professor precisa passar por estranhamentos, por esse tipo de experiência estética, caso contrário não terá condições de trabalhar isso com seus alunos e continuará sendo um objeto de manutenção e reprodução da ideologia e do poderio da indústria cultural. Ele precisa passar por esse processo para perceber os filmes hegemônicos de forma diferente, para enxergar as entrelinhas existentes no que lhe é apresentado na tela.

Nesse sentido, destaco que não só o professor, mas o espectador, de forma geral, ao assistir a um filme hegemônico, precisa estar atento para não cair em armadilhas. Sendo assim, somente a experiência estética, apontada anteriormente, lhe proporciona essa possibilidade, pois “a técnica do cinema, que antes de mais nada copia, confere mais validade própria para o objeto estranho à subjetividade do que os processos esteticamente autônomos”. (ADORNO, 1994b, p. 104). Por isso a subjetividade precisa aflorar.

Porém, para desenvolver processos esteticamente autônomos as pessoas necessitam de espaços para discutirem sobre as questões que as abalam, sobre suas condições enquanto membros de uma sociedade, para refletirem sobre as posições que assumem diante da técnica manipuladora do cinema hegemônico. Essas questões precisam ser discutidas coletivamente, porque não são produzidas em um nível individual, mas coletiva e socialmente, gerando comportamentos sociais também coletivos. Sendo assim, o espectador não consegue se libertar individualmente. O que ele consegue fazer é uma tomada de consciência em relação a essas questões para colocar em debate, em discussão, para assim construir um processo que caminhe na direção da transformação de algo e isso só ocorre na relação com o outro, com outras pessoas. E é nesse momento que entra o “eu”. A “fala do eu” torna-se um aspecto importante para essa libertação, uma vez que as pessoas encontram-se em um processo de negação, de anulação de suas vidas próprias, de enfraquecimento de suas individualidades. A partir da “fala do eu”, em coletividade, ocorre o fortalecimento de diálogos e abrem-se as portas para que o processo de negação se transforme. Mas, por que esse processo não ocorre nas escolas e universidades de forma institucionalizada?

Adorno aborda sobre esse aspecto no texto ‘O ensaio como forma’ e explica que:

[...] a corporação acadêmica só tolera como filosofia aquilo que se reveste com a dignidade do universal, do permanente, e, hoje em dia, porventura, com a dignidade do ‘originário’. Só se preocupa com alguma formação espiritual específica à medida que nela se possam exemplificar categorias universais ou, ao menos, como o particular se torna transparente nelas (ADORNO, 1994c, p. 167-168).

Nesse posicionamento de Adorno, percebo uma crítica à compreensão de filosofia, de ciência e de pesquisa como áreas que valorizam somente aquilo que pode ser tratado como de todos, no geral, e desvalorizam o que é sentido na particularidade. Isso é preocupante para Adorno, pois toda vez que se fala e se valoriza apenas aquilo que pode ser aplicado para todos, perde-se a oportunidade de evocar a “liberdade de espírito” (ADORNO, 1994c, p. 168), de deixar aflorar a dimensão da particularidade, da experiência do particular, e contribui-se para a formação de um pensamento coletivo e, por isso, fácil de ser manipulado. Por essa razão, é necessário deixar aflorar a “fala do eu”, pois “naquilo que é enfaticamente ensaio, o pensamento se libera da ideia tradicional de verdade” (ADORNO, 1994c, p. 174).

E, aqui, reporto-me ao espaço do Projeto Cinema com Vida, o qual proporciona exatamente esse tipo de oportunidade aos seus participantes: o posicionamento do “eu”; a relação com o outro; o sentir, dialogar e repensar as experiências vivenciadas; a discussão e reflexão crítica sobre os filmes assistidos; a oportunidade de se libertarem da tradicional verdade. Dessa forma, os estudos realizados no projeto promovem uma ruptura com o padronizado, originando a ideia de autonomia da arte. O que ocorre nesse espaço é uma proposta bem distinta daquelas estabelecidas nas escolas, as quais transformam as experiências vividas em valor de troca, ou seja, em notas, pontos. Confesso que antes de participar do mencionado projeto e aprofundar-me nos estudos sobre cinema e sobre Teoria Crítica, não percebia a importância e nem a necessidade do projeto. No entanto, foi por meio da possibilidade de externar minhas particularidades em experiências coletivas de discussões com outros, que o Cinema com Vida retirou a venda de meus olhos e possibilitou-me um novo olhar sobre o cinema e a educação. Nesse sentido, projetos como esse precisam ganhar força. Por que tão poucos lugares, tão poucas escolas, tão poucas universidades têm essa oportunidade?

Conforme mencionado no subtópico anterior, os filmes hegemônicos servem como instrumento para controle social e disseminação da ideologia dominante, visando aos interesses da comercialização, do lucro e do poder. Sendo assim, fornecem esquemas de modos de comportamento coletivo, pois “a simples produção colectiva (sic) garante já o carácter colectivo (sic)” (ADORNO, 1951/[20--], p. 195). Em contrapartida, “o filme

emancipado [tem] de retirar o seu caráter *a priori* coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (ADORNO, 1951/[20--], p. 105). Ou seja, o filme emancipado, precisa priorizar a subjetividade, a atuação consciente e racional do espectador, bem como libertá-lo dos impulsos miméticos impostos sobre ele, substituindo-os por pensamentos reflexivos, pois “só a estranheza em face do mundo permite ver nos produtores astutos maquinadores” (ADORNO, 1951/[20--], p. 195).

E por falar em estranhamentos, o Projeto Cinema com Vida possibilitou-me passar por vários momentos de estranhamentos, como mencionado no primeiro capítulo deste estudo. Estranhezas foi o que mais vivenciei durante o mestrado, pois, acostumada com o estilo de cinema hollywoodiano, que ocupa lugar de destaque não só nos Estados Unidos, mas também em outros países, sempre me senti extremamente inteligente quando desvendava situações enigmáticas pontuadas no decorrer dos filmes e quando acertava em relação ao desfecho dos mesmos. Abominava os filmes cujos finais fugiam à regra e não terminavam como eu esperava, e os classificava como fracos, para não dizer péssimos. Sempre tive orgulho em dizer que gostava de cinema, de conhecer a maioria dos filmes alvos de comentários e de saber os nomes dos atores protagonistas. Fazia questão de assistir aos filmes indicados para o Oscar, bem como às reportagens sobre os mesmos, e gostava de reproduzir o que ouvia sobre tais obras embora, muitas vezes, ficasse sem entender o porquê da indicação de algumas delas, as quais eu considerava chatas, cansativas, bobas e sem perfil para tal. Considerava-me “*expert*” em cinema. No entanto, desconhecia o que Adorno (1951/[20--], p. 195) já alertava: “se alguém só a este nível [cinema hegemônico] se expõe, então eles, fortalecidos pela experiência técnica e pela proximidade do material são quase irresistíveis”. Irresistíveis! Eis aí a palavra! Quanto mais assistia aos filmes hegemônicos, mais irresistíveis e atrativos eles se tornavam, levando-me a querer assistir, cada vez mais, a outros filmes de mesmo padrão. É!! Eu não entendia nada de cinema! Ou melhor, entendia sim! Entendia o que me condicionaram a perceber sobre um determinado tipo de cinema, o hegemônico, cujos interesses são meramente ideológicos e comerciais. Como me sinto mal por ter sido enganada todo esse tempo! Como esse tipo de cinema é astuto! Como fui ingênuo!

E vejo que não somente o cinema hegemônico me enganou, mas a escola também, pois ao rememorar meu período como estudante de graduação (Pedagogia), depreendo que minha formação acadêmica contribuiu para a solidificação da percepção de cinema como algo decorativo, visto que as obras filmicas trabalhadas por meus professores reforçaram essa mesma percepção. O reforço dessa imagem aconteceu de várias maneiras distintas e sutis: pelas obras selecionadas, pelos objetivos estabelecidos para o trabalho com os filmes, pela

metodologia utilizada para se trabalhar com as obras. Ainda recorro de alguns filmes assistidos nessa época: As meninas lobo Amala e Kamala, A caixa de Skinner, Freud além da alma, Em nome de Deus, Nenhum a menos, Ao mestre com carinho e Sociedade dos poetas mortos. Desses, alguns me impactaram, causaram sensações diversas, outros nem tanto. Alguns foram debatidos e analisados em sala de aula (mas não como possibilidade de emancipação, mas apenas reforçando a pseudorealidade que transmitem), outros apenas reproduzidos e utilizados somente como ‘tampão’ para ocultar uma aula não planejada pelo professor regente ou cobrir sua ausência em sala de aula. Ao analisar minha prática docente, destaco, lamentavelmente, que, inclusive, enquanto docente de ensino superior, trabalhei alguns dos filmes citados, e outros de mesmo perfil, com várias turmas de graduação, propagando, inconscientemente, a pedagogia do herói e o conformismo disseminados por eles. Pura reprodução! Puxa vida! Repeti com minhas alunas o mesmo que meus professores fizeram comigo, garantindo, assim, que tudo permanecesse condicionado. No entanto, tenho consciência de que participei desse processo de reprodução pelo fato de não ter sido oferecida a mim a oportunidade de ter contato com estéticas diferentes. Dessa maneira, mesmo eu que sempre lutei por uma educação de qualidade, enfrentando as adversidades, buscando alternativas para sanar as dificuldades encontradas no dia a dia de trabalho fui condicionada e participei, inconscientemente, desse processo de reprodução dos produtos e dos interesses da indústria cultural, assim como tantos outros profissionais da área. Sendo assim, esse condicionamento impossibilitava-me trabalhar de forma diferente com meus alunos e de oferecer a eles momentos de experiências estéticas (e acredito que com meus professores tenha ocorrido o mesmo). Esclareço que não estou culpabilizando e nem responsabilizando o professor por isso, pois ele (e aqui me incluo) é apenas mais um espoliado, mais um objeto do sistema dessa grande indústria. Nesse sentido, percebo que a formação intelectual do professor e, conseqüentemente, dos demais indivíduos é sustentada por um ciclo vicioso, onde as ideologias hegemônicas são repetidas e transmitidas de geração para geração: da professora de minha professora para minha professora, da minha professora para mim, de mim para meus alunos, de meus alunos para seus discentes e assim sucessivamente, consolidando e mantendo o *status quo*.

Mas não foi somente na escola que assisti a obras filmicas hegemônicas conformadoras. Além das produções mencionadas anteriormente, saliento que, fora da instituição escolar, em momentos de lazer, assisti a alguns filmes relacionados à docência e tenho que confessar: eles me encantaram: Coatch Carter: treino para a vida, Escritores da Liberdade, Deus não está morto, Legalmente loira, Além da sala de aula, Mr. Holland:

adorável professor. Filmes lindos! Emocionantes! Verdadeiras obras de arte! Será? Aparentemente, sim! Mas, segundo meus estudos em Adorno (1994b), tais ‘obras de arte’ encaixam-se no perfil do “cinema do papai”. Esse tipo de cinema faz com que os espectadores se encantem com o que veem. E, comigo, não foi diferente. Por isso, todo o meu encantamento pelas obras anteriormente elencadas.

Nesse sentido, Adorno (1994b, p. 106) adverte:

É indiscutível que o “cinema do papai” corresponde, de fato, àquilo que os consumidores querem, ou, talvez, mais exatamente: que ele lhes torna acessível um cânone inconsciente daquilo que eles não querem, ou seja, algo que seria diferente daquilo com que costumam ser tratados. Caso contrário, a indústria cultural não se teria tornado cultura de massas [...].

Como esses filmes, retratam aquilo que o espectador deseja, fazem com que o espectador se projete e se realize, inconscientemente, por meio deles, pois o que difundem “torna-se organizado para fascinar o espectador simultaneamente em vários níveis psicológicos”. (p. 103). E isso é abominável! Nas palavras de Adorno (1994b, p. 100): “o abominável do cinema do papai é a infantilidade, a regressão industrialmente promovida”. Regressão, porque ao exigir a projeção do espectador, não permite a reflexão e isso é promovido intencionalmente pela indústria cultural. Portanto, essa indústria não é a arte dos consumidores, como muitos afirmam, mas, pelo contrário, é a arte para os consumidores, pois tudo que constrói é para controle e dominação dos consumidores, inclusive os filmes produzidos. Ou seja, o cinema hegemônico substitui a arte pelo entretenimento. Sendo assim, o exposto faz-me recordar o seguinte posicionamento de Adorno sobre a relação filme hegemônico X arte: “como seria bonito se, na atual situação, fosse possível afirmar que os filmes seriam tanto mais obras de arte quanto menos eles aparecem como obras de arte” (ADORNO, 1994b, p. 107).

Os defensores do cinema hegemônico o declaram como arte, especificamente como arte popular, no entanto, fazem suas obras fílmicas parecerem obras de arte simplesmente para que sejam consumidas pelas massas e, assim, auferam lucros, porque:

[...] a independência quanto às normas da obra autônoma exime-a [a arte popular] da responsabilidade estética, cujos cânones lhe parecem reaccionários (*sic*), porquanto todas as suas intenções de enobrecimento artístico têm um aspecto oblíquo, pouco estável e esquivo à forma [...]. Quanto mais um filme pretende ser arte, quanto mais se assemelha a pechisbeque (ADORNO, 1951/[20--], p. 195).

Eis aí porque o cinema hegemônico não pode ser considerado arte autônoma, porque quanto mais ele se autodetermina como arte, mais inautêntico ele se torna. Assim, ele “configura a relação entre a arte e a sua recepção de um modo estático-harmônico, segundo o modelo em si dúbio, da oferta e da procura” (ADORNO, 1994b, p. 107), modelo que proporciona a acomodação do espectador, e essa acomodação “não é economicamente nada mais que a técnica de espoliá-lo” (ADORNO, 1994b, p. 107). Nesse sentido, o espectador é espoliado econômica e intelectualmente, tornando-se desprovido de uma consciência que lhe mostre a situação em que se encontra. Consequentemente, a arte popular é “sempre um reflexo da dominação” (ADORNO, 1951/[20--], p. 195). Essa dominação é tão forte que “os maus filmes não se deixam acusar de incompetência: o maior talento é vencido pelo negócio, e que os pouco dotados acudam a ele em massa explica-se pela afinidade existente entre a mentira e o embusteiro” (ADORNO, 1951/[20--], p. 196).

Diante de todo o exposto, noto um grande contraste entre o cinema hegemônico e o cinema novo, o que causa certo estranhamento a quem assiste às produções realizadas por esse último, pois o cinema hegemônico substitui a arte pelo entretenimento, enquanto o cinema novo produz arte para a autonomia. Dessa forma, as obras produzidas pelo cinema novo buscam fazer resistência ao processo de brutalização, imposto pela indústria cultural que substitui a arte pelo entretenimento. No entanto, o que lamento é não ter tido acesso a esse conhecimento anteriormente, é saber que fui massacrada pelos ideais do cinema hegemônico e que reproduzi, inconscientemente, seus interesses, assim como também a sociedade de forma geral o faz, desconhecendo que esse aparato, criado para o entretenimento é instrumento de controle social da indústria cultural.

Embora todo o postulado sobre o cinema novo, considero relevante destacar que mesmo o cinema arte é apropriado como produto da indústria cultural, pois ele é vendido, consumido e comercializado como qualquer produto da indústria cultural. Nesse sentido, se tais obras não forem acompanhadas de reflexões, o espectador pode estabelecer uma relação ingênua com os filmes desse movimento (como a vivenciada por mim em minha primeira participação no Projeto Cinema com Vida e descrita neste texto) e dizer: ‘Ah, é horrível! Esse filme não diz nada com nada, não tem sentido’, perdendo a oportunidade de vivenciar experiências estéticas riquíssimas. Ou, ainda, esse mesmo espectador, talvez, também possa se relacionar com esses materiais de uma maneira fetichizada, e assistir a tais obras muito mais para se sentir integrado, para dizer para o outro que assiste, para dizer que consome produtos melhores que os do outro, para dizer que está atualizado. Sob tais posturas, as obras produzidas pelo cinema novo perdem a possibilidade de se tornarem artes autônomas. Nesse

contexto, não é possível afirmar que a recepção do espectador em relação ao filme é diretamente proporcional à intenção do cineasta, pois essa recepção variará de um espectador para outro. No entanto, é preciso entender que esse tipo de arte tem uma forma interna que pode possibilitar uma experiência que é de outra ordem, que vai além da experiência que recoloca as pessoas diante das demandas do mercado.

Ao associar o apresentado sobre o cinema novo com o processo de desvalorização docente, percebo que os cursos de formação para professores não trabalham com seus alunos obras produzidas por esse movimento, mas reforçam os interesses capitalistas, trabalhando e reproduzindo obras do cinema hollywoodiano. Nesse sentido, questiono: por que nas escolas de formação para professores há ausência de trabalho com filmes que emancipam?

Ao refletir sobre isso, percebo que o trabalho com filmes hegemônicos, nos cursos de formação para a docência, compromete a educação, pois impossibilita o desenvolvimento de processos estéticos, de reflexão e de emancipação, o que contribui para a formação de uma consciência coletiva coisificada, a qual é repassada para os alunos, quando da entrada desse profissional no mercado de trabalho. Sendo assim, favorece a construção de uma atmosfera geral de menosprezo à docência e de desvalorização da capacidade do indivíduo (o professor ou do futuro professor) de elaborar suas próprias experiências. Em contrapartida, os filmes que se configuram como arte autônoma colocam o indivíduo em contato com experiências de sofrimentos produzidas socialmente, não têm um papel tão anestesiador, como os filmes hegemônicos, mas fazem com que o indivíduo pense a realidade como ser sensível, pense a si mesmo e desperte suas potencialidades de reflexão sobre a dominação que a indústria cultural exerce sobre as pessoas e a sociedade como um todo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz como proposta uma aproximação entre cinema e docência para verificar, por meio de autorreflexão crítica, se as representações exibidas nos conteúdos dos filmes que abordam o professor no desempenho de seu ofício se relacionam com a ideia de desvalorização da docência e do professor.

Para atingir tal propósito, foi selecionada uma mostra de filmes e, a partir dela, realizadas análises reflexivas, associando imagens e sequências fílmicas dessas obras com o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente as obras de Adorno que tratam sobre indústria cultural, formação cultural, semiformação e cinema

Assim, após o término da pesquisa, neste trabalho, considera-se que as representações exibidas nos filmes que retratam o professor no desempenho de seu ofício interferem e influenciam o espectador a desenvolver imagens pré-estabelecidas e, muitas vezes, preconceituosas, sobre a docência e a conservar o *status quo*, impedindo-o de desenvolver um olhar crítico sobre as obras assistidas e sobre a realidade, bem como de ter um pensamento mais autônomo.

Isso acontece porque o filme, como instrumento pertencente à indústria cultural, carrega consigo o caráter de entretenimento e diversão, passa ao espectador uma impressão de neutralidade e suscita nele sentimentos, lembranças e representações com as quais ele se identifica, reforçando conceitos já existentes e incutindo novos. O espectador, por sua vez, não consegue perceber o caráter implícito do filme e o utiliza de forma ingênua, apenas como objeto para diversão e distração, perdendo a oportunidade de perceber nele as nuances que transporta. Sendo assim, o filme não é nada neutro, pois de forma sutil, impregna o espectador com mensagens ideológicas ocultas nas imagens e enredos apresentados.

Dessa forma, é possível perceber que os filmes, principalmente os holywoodianos, conformam o espectador à realidade e à regularização cultural, contribuindo para que o espectador se aliene ainda mais. Dos filmes analisados é possível depreender que disseminam a imagem de docência como vocação e doação e, associado a esta, confirmam também a ideia de que o trabalho docente é fácil de desempenhar e que nem precisa ter formação, qualquer um que queira e que tenha ‘vocação’ consegue executá-lo; reforçam a ideia de que os salários dos professores são baixíssimos e que não lhes garantem vida digna; resignam o espectador a compreender o espaço escolar como um lugar onde a antinomia entre professores e alunos sempre existiu e vai existir, o que o leva à consolidação da imagem de que para evitar essas antinomias deve e pode lançar mão de violência; sujeitam o indivíduo a não perceber a

condição de semiculto/pseudoformado em que ele, assim como toda a sociedade, se encontra e o faz acreditar que é formado e que os outros são semiformados; induzem à disseminação de um processo de criação de ambivalência frente às pessoas estudadas, ou seja, a menosprezar os professores e sua formação intelectual; solidificam a imagem de professor como carrasco, aquele que aplica castigos físicos nos alunos, o que, de início, já estabelece uma condição de ‘batalha’ entre professores e alunos ou professores e pais; induzem o espectador a desertotizar o professor, inculcando naquele a imagem de que o professor é ‘encalhado’, solitário, mal amado, mal resolvido, infeliz, assexuado \_ em alguns casos, ainda ranzinza e mal humorado. Dessa forma, impõem sobre o professor posturas e responsabilidades que não pertencem à docência, fazendo com que a profissão seja vista como assistencialista e, mais uma vez, como um dom.<sup>17</sup> Não estou dizendo que todos os filmes pesquisados trazem, ao mesmo tempo, em seu conteúdo, todas essas imagens ocultas, mas que permeiam uma e outra.

Além disso, a forma como as produções fílmicas analisadas são construídas, também interfere na percepção do espectador induzindo-o a acreditar que todas as escolas públicas são como/ou parecidas com as representadas nos filmes, a pensar na necessidade de privatização do ensino; a desvalorizar as pessoas que trabalham e estudam nesse ambiente; a acreditar que não adianta aplicação de recursos na educação; que se deve acabar com a obrigatoriedade do ensino, para só estudar quem o desejar; que os alunos são aprovados sem aprenderem o essencial para a sobrevivência; entre outras possibilidades de interpretação que veiculam pela sociedade. Ou seja, esses filmes inserem uma imagem de naturalidade a esses aspectos, o que provoca conformismo e aceitação do espectador, tirando dele qualquer possibilidade de resistência e de luta por algo melhor e diferente do que se apresenta a ele.

A análise também demonstra que a linguagem, utilizada nos filmes, auxilia no processo de desvalorização da docência, pois são utilizadas linguagens simples e do cotidiano que, aliadas às imagens produzidas, facilitam a comunicação, para que a mensagem oculta chegue a todos os tipos de espectadores e seja assimilada de forma rápida e prática. Dessa maneira, atinge e manipula a todos, sem distinção de classe social.

Além disso, quando os filmes retratam o protagonismo docente, faz com que o espectador, que também sofre em seu trabalho, que cumpre horários, que é explorado, xingado, maltratado, demitido, se identifique com esse sofrimento e se acomode. Dessa forma, algumas imagens conformam a ideia de proletarização da docência, pois o professor é

---

<sup>17</sup> No APÊNDICE A, para uma melhor compreensão da pesquisa, encontram-se quadros que apresentam associações realizadas entre os conceitos teóricos aqui abordados, os respectivos autores e pesquisadores que os abordam em seus estudos e as imagens veiculadas nos filmes pesquisados que se relacionam a tais conceitos.

apresentado como um ‘operário’, um empregado que passa por todos os percalços assim como quem trabalha na esteira de produção capitalista, o que não lhe permite ser visto como um profissional autônomo. Embora essa seja uma situação real da docência, o que as imagens apresentadas fazem é reforçar essa situação, tornando-a comum e corriqueira, o que faz com que o espectador não se mobilize contra. Além disso, os conteúdos trabalhados nesses filmes, em conjunto com outros aspectos, convencem o espectador a acreditar que está diante da realidade e não de um filme, assim, esse espectador realiza-se, também, por meio do filme.

Embora os filmes trabalhados neste estudo enfatizem focos variados sobre a docência, sejam de países diferentes, de padrões estéticos diferentes, de orçamentos variados, de tradições cinematográficas e épocas distintas, apresentam algo em comum: independente do gênero ao qual pertencem, trazem incutidos em seus conteúdos a ideologia do herói, exceto os filmes ‘Entre os muros da escola’ (2016) e ‘O substituo’ (2013), os quais apresentam uma proposta diferente dos demais. Ao trabalhar sobre esse ponto comum (a ideia do professor herói), esses filmes transmitem uma imagem idealizada desse profissional, que, por sua vez, surte um efeito anestesiador sobre o espectador. Efeito esse que implica em não mobilizar o pensamento, não valorizar a realidade, mas ficar no plano da valorização de um ideal, do deslumbre. Ao valorizar esse ideal, conseqüentemente, cria uma harmonização entre o ideal e o real. Além disso, associa esses filmes à ideia de lógica produtivista, uma vez que, o espectador/professor, ao assisti-los projeta o seu desejo profissional não realizado, no personagem/professor que está na tela, sentindo-se, assim, sublimado. Dessa forma, como já apresentado na fundamentação teórica, o espectador não consegue distinguir ilusão e realidade e se torna vítima de “contrabando ideológico”, expressão criada por Adorno (2012c, p. 86).

No entanto, baseando-me nas leituras realizadas, observo que a formação cultural tem duplo caráter: viabilização de desenvolvimento da autonomia do espírito e conformação do existente. Desse modo, ao assistir a um filme, o espectador pode construir significados apoiando-se em um desses caracteres. Se ele apresenta uma consciência mais crítica, consegue perceber e fazer a leitura das nuances apresentadas neste estudo e outras além. Entretanto, se não possui essa consciência crítica desenvolvida, incute para si todos os significados ocultos nas imagens, conforma-se a elas e consolida seu encontro com a indústria cultural.

Nessa perspectiva, noto que, na sociedade, são desenvolvidos dois processos: enquanto de um lado, apresentam-se políticas públicas que intensificam as condições que promovem a desvalorização docente, o desconhecimento da importância da docência, e se

avança um conjunto de condições que fazem as pessoas, de modo geral, deixarem de considerar o professor como um profissional fundamental na formação do indivíduo, do outro lado, existem produtos, como os filmes cinematográficos, que buscam, em termos ideológicos, fomentar uma imagem de poder do professor, a ideia de herói. Trata-se de duas faces da mesma moeda: desvalorização das condições concretas da docência e engrandecimento da figura do professor, dois polos aparentemente sem nenhuma relação, mas polo produtivo da indústria cultural.

Nessa perspectiva, dentro desse movimento de desvalorização da docência está presente uma pseudovalorização e as imagens projetadas pelos filmes também têm efeito de pseudovalorização. Por quê? Porque diante dessas imagens, o espectador é mobilizado emocionalmente e conduzido a pensar assim: ‘eu queria fazer e não consigo, então, eu consumo no outro fazendo’. Dessa forma, ele está cultivando um ideal. Sendo assim, o que os filmes retratam não é algo que efetivamente ajuda o professor/espectador a estabelecer uma relação viva e intensa com a realidade. Mas, ao contrário, o faz se identificar com o herói do filme, se projetar nele, realizar-se nele, porque é algo que o complementa, algo que ele gostaria que fosse de outra maneira. Como não consegue realizar, projeta-se no filme e sente-se realizado por ele, como já dito anteriormente. Entretanto, essa idealização acaba exercendo uma pressão sobre o espectador, uma vez que vê o personagem do filme conquistando aquilo que ele deseja, mas não consegue realizar, se sente cobrado a fazer e, ao invés dessa pressão mobilizá-lo a fazer igual, acaba imobilizando-o, ofuscando o reconhecimento de suas potencialidades. É a isso que Adorno e Horkheimer (1985a) chamam de projeção.

Mesmo os filmes que são baseados em fatos reais apresentam essa pseudovalorização, pois ao retratarem e exaltarem os feitos do protagonista, promovem o seu engrandecimento, posicionando-o como o herói, o que desenvolve no espectador a mesma idealização.

Finalizando, esta pesquisa possibilita-me compreender que um filme assistido pode ser interpretado e assimilado pelo espectador por maneiras distintas. A maneira a qual ele vai utilizar depende de como sua consciência foi trabalhada e de como se processou sua formação cultural. Ciente de que a sociedade como um todo encontra-se em processo de semiformação, pseudoformação, pseudoautonomia e pseudoemancipação, o filme torna-se um terreno fértil para a transmissão de ideologias que interessam especificamente à indústria cultural e, no caso em tela, os filmes que representam o professor no desempenho de seu ofício. Sendo assim, esses últimos, contribuem para a perpetuação dos tabus socialmente existentes sobre a docência, ou seja, reforçam a desvalorização da docência apresentando uma pseudovalorização dessa profissão.

## REFERÊNCIAS

6 FILMES com histórias de professores inspiradores para ver na Netflix. **Porvir**, São Paulo, abr. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/6-filmes-historias-de-professores-inspiradores-para-ver-netflix/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

15 FILMES sobre professor que você deveria assistir. **Canal do Ensino**, [S.l.], 2019. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/15-filmes-sobre-professores-que-voce-deveria-assistir>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

21 FILMES sobre professores e educação. **Canal do Ensino**, [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012d. p. 51-74.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). **Theodor Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994a. p. 92-99.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012a. p. 119-138.

\_\_\_\_\_. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. São Paulo: Edições 70, 1951/[20-]. 247 p. (Arte e Comunicação).

\_\_\_\_\_. Notas sobre o filme. In: COHN, G. (Org.). **Theodor Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p. 100-107.

\_\_\_\_\_. O ensaio como forma. In: COHN, G. (Org.). **Theodor Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994c. p. 167-187.

\_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012b. p. 97-117.

\_\_\_\_\_. Televisão e formação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012c. p. 75-95.

\_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40. (Educação Contemporânea).

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a. p. 57-79.

\_\_\_\_\_. Notas e esboços: a gênese da burrice. In: \_\_\_\_\_. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b. p. 120.

BENJAMIN, W. A. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Duarte, M. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2015. p. 280-314.

CAVEDEN, W. R. Desvalorização do professor na sociedade atual: causas e alternativas. **Revista Regional**, Itu, n. 108, maio 2012. Disponível em: <<http://revistaregional.com.br/site/2012/05/02/desvalorizacao-do-professor-na-sociedade-atual-%E2%80%93-causas-e-alternativas/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CHARÃO, C. Desvalorização histórica. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 205, maio 2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/desvalorizacao-historica/>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

COSTA, B. C. G. Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 177-197.

DALBOSCO, C. A. Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria cultural hoje. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 185-198.

DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. 216 p.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 395 p.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-90.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 220 p.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 153-176. (Coleção Formação de Professores).

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 173-183.

\_\_\_\_\_. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. 448 p. (Coleção Educação Contemporânea).

GUIA DA SEMANA. 13 filmes inesquecíveis com professores. **Guia da Semana**, São Paulo, out., 2018. Disponível em: <<https://www.guiadasemana.com.br/cinema/galeria/filmes-inesqueciveis-com-professores>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

HORKHEIMER, M. Ascensão e declínio do indivíduo. In: \_\_\_\_\_. **Eclipse da razão**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2010. p. 133-165.

JUNKES, D. Semiformação e os limites da educação em Adorno. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Org.). **Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 343-353.

LEAL, C. M. 20 filmes sobre professor e educação. **Cinema Clássico**, [S.l.], out. 2014. Disponível em: <<https://cinemaclassico.com/listas/20-filmes-educacao/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, A. M.; LOGUERCIO, R. Q. Imagens, docência e identidades. **Caderno de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 319-335, maio/ago. 2010.

MANEVY, A. Nouvelle Vague. In: MASCARELLO, F. (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 221-252. (Coleção Campo Imagético).

MATOS, O. C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. 127 p. (Coleção Logos).

MICELI, S. **A noite da madrinha**. São Paulo: Perspectiva, 1972. 293 p. (Coleção Debates).

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. 90 p.

NUNES, C.; MOUTINHO, V. Relatos da docência: o que dizem os professores sobre suas condições de trabalho. In: NUNES, C.; DINIZ, M. (Org.). **Professor/a: profissão, condição e formação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 145-161.

PORTO, G. Irmãos Lumière. **InfoEscola**, Recife, [200-]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/irmaos-lumiere/>>. Acesso em: 25 maio 2019.

RIBEIRO, E. Por que o cinema é considerado arte? **EntreLinha**, [S.l.], maio 2013. Disponível em: <[entrelinhablog.com.br](http://entrelinhablog.com.br)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

RODRIGUES, L. A.; FARIAS, M. N. Os tabus acerca da docência na sociedade excitada. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nankin, 2015. v. 2, p. 44-54. (Coleção Teoria Crítica).

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010. 323 p.

VILELA, R. A. T. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nankin, 2015. v. 2, 224 p. (Coleção Teoria Crítica).

ZUIN, A. A. S. Os tabus entre professores e alunos e a revolução microeletrônica. In: \_\_\_\_\_. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-135.

## APÊNDICE A - ANÁLISE DOS FILMES QUANTO AO REFERENCIAL TEÓRICO PESQUISADO

<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>FILMES</b>
Idea de docência como vocação, doação, amor à profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adorno (2012b)</li> <li>- Gatti (2013)</li> <li>- Nunes e Moutinho (2013)</li> <li>- Charão (2014)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Além da sala de aula</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- Como estrelas na Terra toda criança é especial</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> <li>- Sociedade dos Poetas Mortos</li> <li>- Escola da vida</li> </ul>

<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>FILMES</b>
Linguagem: retórica idealista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adorno e Horkheimer (1985)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade dos poetas mortos</li> <li>- Escola da vida</li> <li>- O sorriso de Mona Lisa</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Docência como profissão de fome, baixos salários	- Adorno (2012b) - Gatti (2013) - Cavaden (2012)	- Conrack: educador por excelência - O sorriso de Mona Lisa - Além da sala de aula - O triunfo - Matilda

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Ambivalência frente aos homens estudados	- Adorno (2012b)	- Coach Carter: treino para a vida - Além da sala de aula - O jarro - Matilda - Entre os muros da escola

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Docência como função disciplinar, castigo	- Adorno (2012b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como estrelas na Terra toda criança é especial</li> <li>- Matilda</li> <li>- Conrack: educador por excelência</li> <li>- Coach Carter: um treino para a vida</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Docente como aquele excluído da esfera erótica	- Adorno (2012b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O jarro</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- Sociedade dos poetas mortos</li> <li>- O sorriso de Mona Lisa</li> <li>- O substituto</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Matilda</li> <li>- Adorável professora</li> <li>- O triunfo</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Antinomia entre professor e aluno	- Adorno (2012b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre os muros da escola</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Nenhum a menos</li> <li>- O triunfo</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- Curso de férias</li> <li>- Além da sala de aula</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Precariedade da escola pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gatti (2013)</li> <li>- Nunes e Moutinho (2013)</li> <li>- Cavaden (2012)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- O triunfo</li> <li>- Entre os muros da escola</li> <li>- Além da sala de aula</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Nenhum a menos</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> <li>- O jarro</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Narcizismo coletivo	- Adorno (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A onda</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- Entre os muros da escola</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Padrão semelhante de conteúdo	- Adorno e Horkheimer (1985)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- O triunfo</li> <li>- Entre os muros da escola</li> <li>- Além da sala de aula</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Protagonismo docente	- Adorno (1985a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conrack: educador por excelência</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- O triunfo</li> <li>- Além da sala de aula</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Nenhum a menos</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Curso de férias</li> </ul>

## ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERÍSTICAS	AUTORES	FILMES
Ideologia do herói	- Adorno (1985a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade dos poetas mortos</li> <li>- O jarro</li> <li>- Conrack: educador por excelência</li> <li>- Escritores da liberdade</li> <li>- O triunfo</li> <li>- Além da sala de aula</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Nenhum a menos</li> <li>- Coach Carter: treino para a vida</li> <li>- Ao mestre com carinho</li> <li>- Curso de verão</li> <li>- Escola da vida</li> <li>- Uma professora muito maluquinha</li> <li>- O sorriso de Mona Lisa</li> <li>- Como estrelas na Terra toda criança é especial</li> <li>- Um tira no jardim de infância</li> </ul>

## **ANEXO A - RELAÇÃO DE TÍTULOS ENCONTRADOS NA PRIMEIRA SELEÇÃO DE FILMES**

- 187 - O código. Dirigido por Kevin Reynolds, nacionalidade. Estados Unidos: ICON, 1997. 1 Longa-metragem (119 min).
- ADORÁVEL professora. Dirigido por Craig Zisk. Estados Unidos: California Filmes, 2013. 1 DVD (93 min).
- ALÉM da sala de aula. Dirigido por Jeff Bleckner. Estados Unidos: Studio Universal, 2011. 1 DVD (95 min).
- O CLUBE do imperador. Dirigido por Michael Hoffman. Estados Unidos: [s.n.], 2002. 1 DVD (145 min).
- COACH Carter: treino para a vida. Dirigido por Thomas Carter. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2005. 1 DVD (136 min).
- COMO estrelas na Terra toda criança é especial. Dirigido por Aamir Khan. Índia: PVR Pictures, 2007. 1 DVD (165 min).
- COMO se tornar o pior aluno da escola. Dirigido por Fabrício Bittar. Rio de Janeiro: Downtown Filmes, 2017. 1 DVD (144 min).
- CONRACK: educador por excelência. Dirigido por Martin Ritt. Estados Unidos: Harriet Frank Jr., 1974. Longa-metragem (100min).
- CURSO de verão. Dirigido por Carl Reiner. Estados Unidos: Paramount, 1987. 1 DVD (97 min).
- DEUS não está morto. Dirigido por Harold Cronk. Estados Unidos: Rat Pack Filmproduktion, 2014. 1 DVD (113 min).
- O DIA da saia. Dirigido por Jean-Paul Lilienfeld. França: Mascaret Films, 2008. 1 DVD (87 min).
- ENTRE os muros da escola. Dirigido por Laurent Cantet. França: Imovision, 2009. 1 DVD (128 min).
- ESCOLA da desordem. Dirigido por Arthur Hiller. Estados Unidos: UA, 1984. 1 DVD (107 min).
- ESCOLA da vida. Dirigido por William Dear. Estados Unidos: Califórnia Filmes, 2005. 1 DVD (111 min).
- ESCOLA de Rock. Dirigido por Richard Linklater. Estados Unidos: Universal Pictures, 2003. 1 DVD (148 min).

ESCRITORES da liberdade. Dirigido por Richard LaGravenese. Estados Unidos: [s.n.], 2007. 1 DVD (124 min).

HALF Nelson: encurralados. Dirigido por Ryan Fleck. Estados Unidos: Hunting Lanes Films, 2006. 1 DVD (146 min).

A HISTÓRIA de Marva Collins. Dirigido por Peter Levin. Estados Unidos: Star Filmes, 1981. 1 DVD (102 min).

O JARRO. Dirigido por Ebrahim Forouzesh. Irã: Golden Leopard, 1992. 1 DVD (86 min).

MATILDA. Dirigido por Danny DeVito. Estados Unidos: Columbia TriStar Home Vide, 1996. 1 VHS (98 min).

O MELHOR professor da minha vida. Dirigido por Olivier Ayache-Vidal. França: Imovision, 2017. 1 DVD (146 min).

NENHUM A MENOS. Dirigido por Yimou Zhang: China: Venice Film Festival, 2000. 1 DVD (106 min).

MENTES que brilham. Dirigido por Jodie Foster. Estados Unidos: Classicline, 1991. 1 DVD (99 min).

AO MESTRE com carinho. Dirigido por James Clavell. Reino Unido: [s.n.], 1967. Longa-metragem (105 min).

MEU mestre minha vida. Dirigido por John G. Avildsen. Estados Unidos: Obras-Primas, 1989. 1 DVD (107 min).

MEU professor, minha obsessão. Dirigido por Damián Romay. Estados Unidos: MarVista, 2018. 1 DVD (130 min).

MILAGRE de Anne Sullivan. Dirigido por Arthur Penn. Estados Unidos: [s.n.], 1962. Longa-metragem (147 min).

MR. HOLLAND, adorável professor. Dirigido por Stephen Herek. Estados Unidos: Buena Vista, 1995. 1 DVD (140 min).

A ONDA. Dirigido por Dennis Gansel. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2009. 1 DVD (107 min).

PRECIOSA: uma história de esperança. Dirigido por Lee Daniels. Estados Unidos: Playart Pictures, 2009. 1 DVD (149 min).

PRIMEIRO da classe. Dirigido por Peter Werner. Estados Unidos: CBS, 2008. 1 DVD (95 min).

PROFESSOR sapo. Dirigido por Anna Van der Heide. Netherlands: Bos Bros Film, 2016. 1 DVD (123 min).

O PROFESSOR substituto. Dirigido por Sebastián Marnier. França: Supo Mungam, 2018. 1 DVD (143 min).

UMA PROFESSORA muito maluquinha. Dirigido por André Alves Pinto e César Rodrigues. Rio de Janeiro: Downtown Filmes e RioFilme, 2010. 1 DVD (90 min).

PROFESSORA sem classe. Dirigido por Jake Kasdan. Estados Unidos: Sony Pictures, 2011. 1 DVD (133 min).

QUANDO tudo começa. Dirigido por Bertrand Tavernier. França: Les Filmes Alain Sarde, 1999. 1 DVD (117 min).

SARAFINA, o som da liberdade. Dirigido por Darrell James Roodt. Estados Unidos: Miramax, 1992. 1 DVD (117 min).

SER e ter. Dirigido por Nicolas Philibert. França: Arte France, 2002. 1 DVD (144 min).

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Dirigido por Peter Weir. Estados Unidos: Disney, 1990. 1 DVD (128 min).

O SORRISO de Mona Lisa. Dirigido por Mike Newell, nacionalidade: Estados Unidos: Revolution Studios e Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (117 min).

O SUBSTITUTO 2. Dirigido por Steven Pearl. Estados Unidos: Lionsgate, 1998. 1 DVD (129 min).

O SUBSTITUTO. Dirigido por Tony Kaye. Estados Unidos: Tribeca Film, 2013. 1 DVD (98 min).

UM TIRA no jardim de infância. Dirigido por Ivan Reitman. Estados Unidos: Universal Pictures, 1991. 1 DVD (111 min).

O TRIUNFO. Dirigido por Randa Haines. Estados Unidos: Randa Haines, 2006. 1 DVD (90 min).

**ANEXO B – RELAÇÃO DE FILMES QUE SE ENQUADRAM NOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESTABELECIDOS E QUE SÃO DE FÁCIL ACESSIBILIDADE EM FERRAMENTAS POPULARES DA INTERNET**

ADORÁVEL professora. Dirigido por Craig Zisk. Estados Unidos: California Filmes, 2013. 1 DVD (93 min).

ALÉM da sala de aula. Dirigido por Jeff Bleckner. Estados Unidos: Studio Universal, 2011. 1 DVD (95 min).

COACH Carter: treino para a vida. Dirigido por Thomas Carter. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2005. 1 DVD (136 min).

COMO estrelas na terra toda criança é especial. Dirigido por Aamir Khan. Índia: PVR Pictures, 2007. 1 DVD (165 min).

CONRACK: educador por excelência. Dirigido por Martin Ritt. Estados Unidos: Harriet Frank Jr., 1974. Longa-metragem (146 min).

CURSO de verão. Dirigido por Carl Reiner. Estados Unidos: Paramount, 1987. 1 DVD (97 min).

ENTRE os muros da escola. Dirigido por Laurent Cantet. França: Imovision, 2009. 1 DVD (128 min).

ESCOLA da vida. Dirigido por William Dear. Estados Unidos: Califórnia Filmes, 2005. 1 DVD (111 min).

ESCRITORES da liberdade. Dirigido por Richard LaGravenese. Estados Unidos: [s.n.], 2007. 1 DVD (124 min).

O JARRO. Dirigido por Ebrahim Forouzesh. Irã: Golden Leopard, 1992. 1 DVD (86 min).

MATILDA. Dirigido por Danny DeVito. Estados Unidos: Columbia TriStar Home Vide, 1996. 1 VHS (98 min).

NENHUM A MENOS. Dirigido por Yimou Zhang: China: Venice Film Festival, 2000. 1 DVD (106 min).

AO MESTRE com carinho. Dirigido por James Clavell. Reino Unido: [s.n.], 1967. Longa-metragem (105 min).

A ONDA. Dirigido por Dennis Gansel. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2009. 1 DVD (107 min).

UMA PROFESSORA muito maluquinha. Dirigido por André Alves Pinto e César Rodrigues. Rio de Janeiro: Downtown Filmes e RioFilme, 2010. 1 DVD (90 min).

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Dirigido por Peter Weir. Estados Unidos: Disney, 1990. 1 DVD (128 min).

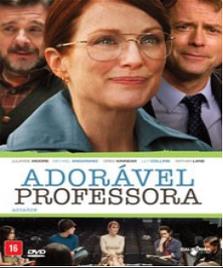
O SORRISO de Mona Lisa. Dirigido por Mike Newell, nacionalidade: Estados Unidos: Revolution Studios e Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (117 min).

O SUBSTITUTO. Dirigido por Tony Kaye. Estados Unidos: Tribeca Film, 2013. 1 DVD (98 min).

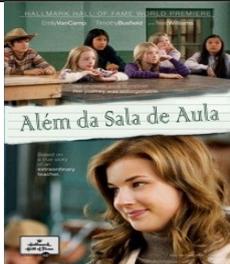
UM TIRA no jardim de infância. Dirigido por Ivan Reitman. Estados Unidos: Universal Pictures, 1991. 1 DVD (111 min).

O TRIUNFO. Dirigido por Randa Haines. Estados Unidos: Randa Haines, 2006. 1 DVD (90 min).

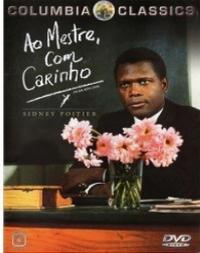
## ANEXO C - FICHA TÉCNICA DOS FILMES UTILIZADOS NA PESQUISA

FICHA TÉCNICA - FILME																	
Título	Adorável professora																
Capa																	
Data de lançamento	26 de abril de 2013																
Duração	93 min																
Direção	Craig Zisk																
Produção	Matthew E. Chausse Michael Bederman Robert Salerno Ishay Mor																
Roteiro	Dan Chariton Stacy Chariton																
Elenco	<table border="0"> <tr> <td>Julianne Moore</td> <td>Alan Aisenberg</td> </tr> <tr> <td>Alexander Flores</td> <td>Charlie Sexton</td> </tr> <tr> <td>Gerrit Vandemeer</td> <td>Greg Kinnear</td> </tr> <tr> <td>Jessica Hecht</td> <td>Lily Collins</td> </tr> <tr> <td>Michael Angarano</td> <td>Nathan Lane</td> </tr> <tr> <td>Nicole Wilson</td> <td>Nikki Blonsky</td> </tr> <tr> <td>Norbert Leo Butz</td> <td>Peter Y. Kim</td> </tr> <tr> <td>Remy Auberjonois</td> <td>Sophie Lane Curtis</td> </tr> </table>	Julianne Moore	Alan Aisenberg	Alexander Flores	Charlie Sexton	Gerrit Vandemeer	Greg Kinnear	Jessica Hecht	Lily Collins	Michael Angarano	Nathan Lane	Nicole Wilson	Nikki Blonsky	Norbert Leo Butz	Peter Y. Kim	Remy Auberjonois	Sophie Lane Curtis
Julianne Moore	Alan Aisenberg																
Alexander Flores	Charlie Sexton																
Gerrit Vandemeer	Greg Kinnear																
Jessica Hecht	Lily Collins																
Michael Angarano	Nathan Lane																
Nicole Wilson	Nikki Blonsky																
Norbert Leo Butz	Peter Y. Kim																
Remy Auberjonois	Sophie Lane Curtis																
Gênero	Drama Comédia																
Nacionalidade	Estados Unidos da América																
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h-ENeuqSVdU">https://www.youtube.com/watch?v=h-ENeuqSVdU</a> >.																
Sinopse	Linda Sinclair (Julianne Moore) é uma professora de inglês solteira, que tem 40 anos e vive na pequena cidade de Kingston. Ela leva uma vida tranquila até reencontrar um antigo aluno, Jason Sherwood (Michael Angarano), que acaba de retornar à cidade. Jason tem o sonho de se tornar um grande autor teatral, mas está prestes a abandoná-lo, em decorrência da pressão de seu pai. Para ajudá-lo, Linda resolve encenar a peça escrita por Jason na escola em que trabalha. Só que a situação faz com que ela deixe sua zona de conforto, especialmente quando percebe que sente algo mais por Jason.																

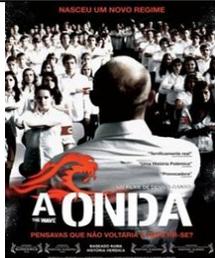
Fonte: <https://filmow.com/adoravel-professora-t50918/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Além da sala de aula
Capa	
Data de lançamento	24 de abril de 2011
Duração	95 minutos
Direção	Jeff Bleckner
Produção	Andrew Gottlieb Cameron Johann.
Roteiro	Camile Thomasson Stacey Bess
Elenco	Brandon Sanderson Colin Baiocchi Deidrie Henry Emily VanCamp Isabella Acres Jack Nation Julio Oscar Mechoso Kiersten Warren Leedy Corbin Liam Mckanna Luce Rains Luis Lopez Mathew Greer Nicki Aycox Paola Nicole Andino Savannah McReynolds
Gênero	Drama
Nacionalidade	Estados Unidos da América.
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OkTyMGWkDuk&amp;t=2574s">https://www.youtube.com/watch?v=OkTyMGWkDuk&amp;t=2574s</a> >
Sinopse	A história se passa em 1987 e segue uma jovem professora e mãe de dois filhos que acabou de se formar na faculdade e acaba ensinando crianças de rua em uma escola sem um nome. Com o apoio de seu marido, ela vence os medos e os preconceitos para dar a essas crianças a educação que merecem.

Fonte: <https://filmow.com/alem-da-sala-de-aula-t39674/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Ao mestre com carinho
Capa	
Data de lançamento	14 de junho de 1967
Duração	105 minutos
Direção	James Clavell
Produção	James Clave John R. Sloan.
Roteiro	E. R. Braithwaile James Clavell
Elenco	Disney Poitier Christian Roberts Edward Burnham Faith Brook Gareth Robinson Geoffrey Bayldon Grahame Charles Judy Geeson Lulu Suzy Kendall
Gênero	Drama
Nacionalidade	Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TE9iwnDTBRw">https://www.youtube.com/watch?v=TE9iwnDTBRw</a>
Sinopse	Um jovem professor enfrenta alunos indisciplinados e desordeiros, nesse filme clássico que refletiu alguns dos problemas e medos dos adolescentes dos anos 60. Sidney Poitier tem uma de suas melhores atuações como Mark Thackeray, um engenheiro desempregado que resolve dar aulas em Londres, no bairro operário de East End. A classe, liderada por Denhan (Christian Roberts), Pamela (Judy Geeson) e Barbara (Lulu, que também canta a canção título), estão determinadas a destruir Thackeray como fizeram com seu professor, ao quebrar-lhe o espírito. Mas Thackeray, acostumado às hostilidades, enfrenta o desafio tratando os alunos como jovens adultos que breve estarão se sustentando por conta própria. Quando recebe um convite para voltar à engenharia, Thackeray deve decidir se pretende continuar.

Fonte: <https://filmow.com/ao-mestre-com-carinho-t7438/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	A onda
Capa	 A capa do filme 'A Onda' mostra um professor de costas para a câmera, olhando para uma turma de alunos em uma sala de aula. O título 'A ONDA' está escrito em grandes letras brancas na parte inferior da imagem.
Data de lançamento	13 de março de 2008
Duração	107 minutos
Direção	Dennis Gansel
Produção	Nina Maag
Roteiro	Dennis Gansel Peter Thorwarth Todd Strasser
Elenco	Christiane Paul Cristina do Rego Elyas M'barek Ferdinand Schmidt Modrow Frederick Lau Jacob Matschenz Jennifer (I) Ulrich Jügen Vogel Max Mauff Max Riemelt
Gênero	Drama
Nacionalidade	Alemanha
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zG3TfjAhs30&amp;t=268s">https://www.youtube.com/watch?v=zG3TfjAhs30&amp;t=268s</a> >.
Sinopse	Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Em razão do desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e A Onda já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967.

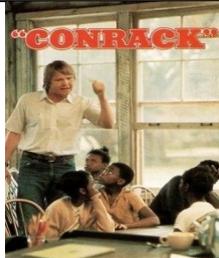
Fonte: <https://filmow.com/a-onda-t7918/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>		
Título	Coach Carter: treino para a vida	
Capa		
Data de lançamento	5 de setembro de 2005	
Duração	136 minutos	
Direção	Thomas Carter	
Produção	Brian Robbins David Gale Nan Morales Thomas Carter	Caitlin Scanion Michael Tolin Sharla S. Bridgett Van Toffer
Roteiro	John Gatins	Mark Schwahn
Elenco	Adam Clark Ashanti Channin Tatum Denise Dowse Mel Winkler Octavia Spencer Rob Brown Robert Ri'chard Sonya Eddy Vincent Laresca Aleksandr Sountsov Andy Umberger (outros)	Antwon Tanner Ausanta Debbi Morgan Gwen McGee Nana Gbewonyo Rick Gonzalez Sidney Faison Texas Battle Adrienne Houghton Allison Kyler Anna Zielinski
Gênero	Drama Esporte	
Nacionalidade	Alemanha e Estados Unidos da América	
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.netflix.com/watch/70019004?trackId=13752289&amp;tctx=0%2C0%2Cd6e0e88f0121a4903c510e65eab9a4e706ce2436%3A5e86cfef6a6bcb721a629e89315ec3d34c255b3%2C%2C">https://www.netflix.com/watch/70019004?trackId=13752289&amp;tctx=0%2C0%2Cd6e0e88f0121a4903c510e65eab9a4e706ce2436%3A5e86cfef6a6bcb721a629e89315ec3d34c255b3%2C%2C</a> >	
Sinopse	Richmond, Califórnia, 1999. O dono de uma loja de artigos esportivos, Ken Carter (Samuel L. Jackson), aceita ser o técnico de basquete de sua antiga escola, onde conseguiu recordes e que fica em uma área pobre da cidade. Para surpresa de muitos ele impõe um rígido regime, em que os alunos que queriam participar do time tinham de assinar um contrato que incluía um comportamento respeitoso, modo adequado de se vestir e ter boas notas em todas as matérias. A resistência inicial dos jovens acaba e o time sob o comando de Carter vai se tornando imbatível. Quando o comportamento do time fica muito abaixo do desejável Carter descobre que muitos dos seus jogadores estão tendo um desempenho muito fraco nas salas de aula. Assim Carter toma uma atitude que espanta o time, o colégio e a comunidade.	

Fonte: <https://filmow.com/coach-carter-treino-para-a-vida-t4674/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Como estrelas na Terra toda criança é especial
Capa	
Data de lançamento	21 de dezembro de 2007
Duração	165 minutos
Direção	Aamir Khan
Produção	Aamir Khan Ajay Bijli Kiran Rao Sanjeev Bijli
Roteiro	Amole Gupte
Elenco	Aamir Khan Darsheel Safary Tanay Chheda Abhishek Bachchan Alorika Chatterjee Aniket Engineer Arnav Valcha (outros)
Gênero	Drama
Nacionalidade	Índia
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4&amp;t=3866s">https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4&amp;t=3866s</a> >.
Sinopse	É a história de uma criança que sofre com dislexia e custa a ser compreendida. O jovem Ishaan, não consegue acompanhar as aulas ou focar sua atenção, e é tratado com muita rudeza por seu pai. Após ser chamado pela escola, o pai decide levá-lo a um internato, atitude que leva o pequeno a entrar em depressão. Um professor substituto de artes, Nikumbh, logo percebe o problema de Ishaan, e entra em ação com seu plano para devolver a ele a vontade de viver.

Fonte: <https://filmow.com/como-estrelas-na-terra-t9872/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	Conrack: educador por excelência
Capa	
Data de lançamento	27 de março de 1974
Duração	100 minutos
Direção	Martim Ritt.
Produção	-
Roteiro	Harriel Frank Jr. Irving Ravetch John A. Açonzo Pat Conroy
Elenco	Anthony Demery Carlos Chambliss C. P. MacDonald Dennis Williams Frieda Williams Antonio Fargas Cathy Wilson Deborah Jones Ellis Lamar Cash (outros)
Gênero	Drama
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=o4PdfNoedxg">https://www.youtube.com/watch?v=o4PdfNoedxg</a> >.
Sinopse	Ilha de Yamacraw, Carolina do Sul, março de 1969. O branco Pat Conroy (Jon Voight), que no passado fora racista, chega para ser professor numa escola que tem como alunos crianças negras pobres. Na verdade, toda a ilha é habitada por negros pobres, com exceção de um comerciante, que tem um pequeno negócio. A Sra. Scott (Madge Sinclair), a diretora da "escola" - que é pouco mais de uma cabana - só o chama de Patroy e seus alunos de Conrack não conseguem dizer Conroy, pois no isolamento criaram seu idioma. Eles são analfabetos, não conseguem contar e nem sabem em qual país vivem. Pat tenta trazer uma educação de melhor nível, mas o primeiro obstáculo é a Sra. Scott, pois chama os alunos de lentos e preguiçosos, acabando com a autoestima deles. Além disso, ela crê que a única forma de educá-los é no chicote. Pat responde jogando fora o livro de regras e lições pedagógicas. Os estudantes respondem avidamente quando ele toca música clássica, lhes mostra filmes, lhes ensina a nadar e explica a importância de escovar os dentes. Porém, o chefe de Pat, o Sr. Skeffington (Hume Cronyn), que mora numa cidade próxima, está insatisfeito com os métodos de Pat, que não tem medo de dizer que racismo é, em grande parte, culpado pela negligência dos estudantes.

Fonte: <https://filmow.com/conrack-t4704/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	Curso de verão
Capa	 <p>WIDESCREEN COLLECTION MARK HARMON CURSO DE VERÃO SUMMER SCHOOL</p>
Data de lançamento	22 de julho de 1987
Duração	97 minutos
Direção	Carl Reinerl
Produção	George Shapiro Jeff Franklin Howard West
Roteiro	David Dashev Jeff Franklin Stuart birnbaum
Elenco	Andrea Howard Courtney Thorne-Smith Darwyn Swalve Dean Cameron Fabiana Udenio Francis X. Mccarthy (outros)
Gênero	Comédia Romance
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0XkLwPig380">https://www.youtube.com/watch?v=0XkLwPig380</a> >.
Sinopse	Freddy Shoop é um legítimo professor desleixado que quer apenas curtir suas férias e pegar umas ondas no Haváí, porém tem seus planos atrapalhados quando o obrigam a lecionar Inglês para uma turma de bagunceiros em pleno verão.

Fonte: <https://filmow.com/curso-de-verao-t7460/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Entre os muros da escola
Capa	
Data de lançamento	13 de março de 2009 (Brasil) 2008 (Mundial)
Duração	128 minutos
Direção	Laurent Cantet
Produção	Carole Scotta Caroline Benjo
Roteiro	François Bégaudeau Laurent Cantet Robin Campilo
Elenco	François Bégaudeau Arthur Fogel Cherif Bounaïdja Rachedi Dalla Doucoure Damien Gomes Juliette Demaille Laura Baquela Nassim Amrabt
Gênero	Drama
Nacionalidade	França
Endereço eletrônico	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y&amp;t=3924s">https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y&amp;t=3924s</a>
Sinopse	François e os demais amigos professores se preparam para enfrentar mais um novo ano letivo. Tudo seria normal se a escola não estivesse em um bairro cheio de conflitos. Os mestres têm boas intenções e desejo para oferecer uma boa educação aos seus alunos, mas por causa das diferenças culturais - microcosmo da França contemporânea - esses jovens podem acabar com todo o entusiasmo. François quer surpreender os jovens ensinando o sentido da ética, mas eles não parecem dispostos a aceitar os métodos propostos.

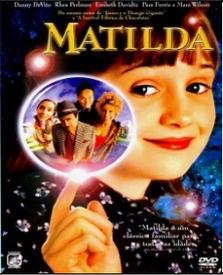
Fonte: <https://filmow.com/entre-os-muros-da-escola-t4946/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	Escola da Vida
Capa	
Data de lançamento	19 de fevereiro de 2005
Duração	111 minutos
Direção	William Dear
Produção	Rosanne Milliken.
Roteiro	Jonathan Kahn
Elenco	Ryan Reynolds Alexander Pollock Andrew Robb Asia Lim Brenda McDonald Chelsea Floko David Paymer John Astin Kate Vernon (outros)
Gênero	Comédia Drama Esporte Família
Nacionalidade	Canadá e Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KktwsRIT-Ls">https://www.youtube.com/watch?v=KktwsRIT-Ls</a> >.
Sinopse	Há um novo professor na cidade, e ele está promovendo um verdadeiro pandemônio na Fallbrook Middle School. Ele é atraente, simpático e informal. Os alunos amam o sr. D (Ryan Reynolds, de Horror em Amityville). Os professores também o admiram... com exceção de Matt Warner (David Paymer, de Em Boa Companhia), o ansioso professor de biologia, que sonha em ganhar o prêmio de Professor do Ano. Seu pai, Stormin? Norman (John Astin, de Os Espíritos), foi Professor do Ano durante 43 temporadas seguidas, e Matt está determinado a fazer deste o seu ano. Mas com o sr. D (Michael D?Angelo) em cena, Warner vê sua chance escapar. Ele não consegue competir com quem até seu próprio filho admira. Mas há um segredo que pode mudar o jogo. O diretor William Dear faz uma ponta como um astronauta

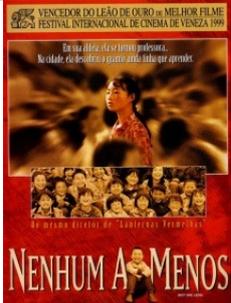
Fonte: <https://filmow.com/escola-da-vida-t2600/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Escritores da liberdade
Capa	
Data de lançamento	27 de agosto de 2007
Duração	124 minutos
Direção	Richard La Gravenese
Produção	-
Roteiro	Erin Grwell Freedom Writers Richard La Gravenese
Elenco	Hilary Swank Antônio Garcia Deance Wyatt Hunter Parrish Jaclyn Ngan Joe Seo Mario Scott Glenn Vanetta Smith Patrick Dempsey April L. Hernandez Gabriel Chavarria Imelda Staunton Jason Finn Kristin Herrera Rock Anthony Sérgio Montalvo
Gênero	Biografia Drama Policia
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="http://interfilmes.com/filme_16856_Escritores.da.liberdade-28Freedom.Writers%29.html">http://interfilmes.com/filme_16856_Escritores.da.liberdade-28Freedom.Writers%29.html</a> >.
Sinopse	Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar, atua nessa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de tiroteios e agressividade, e a professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai parar numa escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Agora, contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, recuperar suas vidas desfeitas e mudar seu mundo. Escritores da Liberdade é baseado no aclamado best-seller O Diário dos Escritores da Liberdade.

Fonte: <https://filmow.com/escritores-da-liberdade-t1813/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	Matilda
Capa	
Data de lançamento	28 de julho de 1996
Duração	98 minutos
Direção	Danny DeVito
Produção	Danny DeVito Lickey Dahl Michael Shamberg Stacey Aher.
Roteiro	Nicholas Kazan Roald Dahl Robin Swicord
Elenco	Mara Wilson Brian levinson Danny DeVito Embeth Davidtz Gregory R. Goliath Jean Speegle Howard Marion Dugan Pam Ferris Paul Reubens R. D. Robb Rhea Reubens Sara Magdalin Tracey Walter
Gênero	Comédia Família Fantasia
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.netflix.com/watch/70033005?trackId=13752289&amp;tctx=0%2C0%2C1a24f2416872e30e301dbbabe4cae279e9f1a500%A283fcf73ba88d7dceae5af99e03562d4f910d0af%2C%2C">https://www.netflix.com/watch/70033005?trackId=13752289&amp;tctx=0%2C0%2C1a24f2416872e30e301dbbabe4cae279e9f1a500%A283fcf73ba88d7dceae5af99e03562d4f910d0af%2C%2C</a> >.
Sinopse	Matilda é a garotinha esperta e inteligente, que gosta de ler e vai bem nos estudos. Mas os pais não percebem isso e a colocam num colégio infernal. Lá ela descobre que tem poderes mágicos e assim vai poder acertar as contas com todos, inclusive a cruel diretora da escola.

Fonte: <https://filmow.com/matilda-t7428/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Nenhum a menos
Capa	
Data de lançamento	7 de setembro de 1999
Duração	106 minutos
Direção	Zhang Yimou
Produção	Zhenyan Zhang
Roteiro	Xiangsheng Shi
Elenco	Huike Zhag Minzhi Wei Ahenda Tian
Gênero	Drama
Nacionalidade	China
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bnc03kwLViQ">https://www.youtube.com/watch?v=bnc03kwLViQ</a> >.
Sinopse	Quando o professor da escola primária de Shuiquan tem de se ausentar durante um mês, o presidente da pequena aldeia, Tian, apenas consegue encontrar uma adolescente de 13 anos, Wei Minzhi, para o substituir. O professor Gao adverte-a para que não permita que mais alunos abandonem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan e mais um pequeno extra se for bem sucedida. Minzhi, pouco mais velha que alguns dos seus alunos (do 1º ao 4º ano, na mesma classe), pouco mais pode fazer do que escrever texto no quadro e ensinar uma ou outra canção. Mal a jovem professora se estreia, uma pequena aluna é convidada a ingressar numa escola de desporto e, quase de imediato, Huike, um dos miúdos mais difíceis de controlar nas aulas, é obrigado a ir trabalhar na cidade, pois vive só com a mãe, que está doente e imersa em dívidas. Minzhi recusa-se a perder outro aluno. Adaptado por Shi Shiangsheng do seu livro. Ganhou o prêmio de Melhor Filme - Voto Popular na Mostra de Cinema de São Paulo (1999).

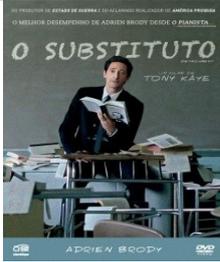
Fonte: <https://filmow.com/nenhum-a-menos-t9370/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	O jarro
Capa	
Data de lançamento	1992
Duração	86 minutos
Direção	Ebrahim Forouzesh
Produção	-
Roteiro	Ebrahim Forouzesh
Elenco	Abbas Khavaninzadeh Behzad Khodaveisi Fatemeh Azrah
Gênero	Drama
Nacionalidade	Irã.
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LC-S0fTMY-M">https://www.youtube.com/watch?v=LC-S0fTMY-M</a> >.
Sinopse	Numa aldeia iraniana, no deserto, um grande problema se inicia quando o jarro que serve para guardar água para os alunos da escolinha local trinca. A comunidade descobre a solidariedade que os une na tentativa de resolver o problema.

Fonte: <https://filmow.com/o-jarro-t14290/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	O sorriso de Mona Lisa
Capa	
Data de lançamento	19 de dezembro de 2003
Duração	117 minutos
Direção	Mike Newell
Produção	Deborah Schindler Elaine Goldsmith Thomas, Paul Schiff
Roteiro	Lawrence Konner Mark rosenthal
Elenco	Julia Roberts Dominic West Donna Mitchell Ebon Moss-Bachrach Ginnifer Goodwin Jennie Eisenhower John Slattery Julia Stiles Juliet Stevenson Kirsten Dunst Krysten Ritter Leslie Lyles Lily Rabe Maggie Gyllenhaal Maja Wampuszyc (outros)
Gênero	Drama Romance
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OQO106lchN4">https://www.youtube.com/watch?v=OQO106lchN4</a> >.
Sinopse	O filme conta a história de um grupo de mulheres brilhantes que estudavam em uma universidade dos anos 50 nos Estados Unidos, mas que, mesmo com os estudos, tinham como horizonte e se tornarem boas e cultas esposas. É aí que entra uma professora de artes: ampliando as possibilidades e referências das meninas, a educadora convida as estudantes a desafiarem essa situação e fazer com que assumam seu protagonismo na sociedade.

Fonte: <https://filmow.com/o-sorriso-de-mona-lisa-t7508/ficha-tecnica/>

FICHA TÉCNICA - FILME	
Título	O substituto
Capa	
Data de lançamento	16 de janeiro de 2013
Duração	98 minutos
Direção	Tony Kaye
Produção	Austin Stark Benji Kohn Bingo Gubelmann Carl Lund Chis Papavasiliou Greg Shapiro
Roteiro	Carl Lund
Elenco	Adrien Brody Blythe Danner Bryan Cranston Doug E. Doug James Caan Louis Zorich Marcia Gay Harden Renée Felice Smith Sami Gayle Willian Peterson Aaron Sauter Brennan Brown Christina Hendricks Isiah Whitlock Jr. Josh Pais Lucy Liu Patrícia Rae Samantha Logan Tim Blake Nelson
Gênero	Drama
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Q56IneXPCVk">https://www.youtube.com/watch?v=Q56IneXPCVk</a> >.
Sinopse	Henry Barthes é um professor brilhante com um verdadeiro talento para se conectar com seus alunos. Em outro mundo, ele seria um herói para sua comunidade. Mas, assombrado por um passado conturbado, ele escolhe ser professor substituto - nunca na mesma escola por mais que algumas semanas, nunca permanecendo tempo suficiente para formar qualquer relação com os alunos ou colegas. Uma profissão perfeita para alguém que busca se esconder ao ar livre. Quando uma nova missão o coloca numa decadente escola pública, o isolado mundo de Henry é exposto por três mulheres que mudam a sua visão sobre a vida: uma estudante, uma professora e uma adolescente fugitiva.

Fonte: <https://filmow.com/o-substituto-t27173/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	O triunfo
Capa	
Data de lançamento	13 de agosto de 2006
Duração	90 minutos
Direção	Randa Haines
Produção	Craig McNeil Jordy Randall Murray Ord Tom Cox
Roteiro	Annie de Young Max Enscoe
Elenco	Matthew Perry Aaron Grain Brabdon Smith Candus Churchill Chris Enright Daniel Lee Robertson E. J. Bonilla Ernie Hudson Gerrick Winston Hannah Hodson Isabelle Deluce James Dugan Marty Antonini Melissa de Sousa Patricia Benedict Patricia Edlette Patti Kim (outros)
Gênero	Biografia Drama
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kk1YS0vQjaM&amp;t=229s">https://www.youtube.com/watch?v=kk1YS0vQjaM&amp;t=229s</a> >.
Sinopse	Matthew Perry é um jovem professor impaciente, porém talentoso, que deixa sua casa na zona rural da Carolina do Norte para se aventurar a dar aulas nas escolas de Nova York. Enquanto luta para manter seu otimismo ao se defrontar com um obstáculo após o outro, ele desistirá de tudo para retornar à sua casa com o rabo entre as pernas, ou realizará sua ambição e transforma o futuro de alguns dos mais difíceis e vulneráveis garotos da cidade.

Fonte: <https://filmow.com/o-triunfo-t8857/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Professora sem classe
Capa	
Data de lançamento	19 de agosto de 2011
Duração	1h 33min
Direção	Jake Kasdan
Produção	Jake Kasdan Lee Eisenberg Gene Stupnitsky
Roteiro	Lee Eisenberg Gene Stupnitsky
Elenco	Cameron Diaz, Justin Timberlake Lucy Punch Jason Segel John Michael Higgins Phyllis Smith Eric Stonestreet Thomas Lennon
Gênero	Comédia
Nacionalidade	EUA
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.netflix.com">https://www.netflix.com</a> >
Sinopse	Elizabeth Halsey (Cameron Diaz) trabalha como professora, mas não vê a hora de deixar a função. Seus planos vão por água abaixo quando seu noivo termina o relacionamento, acusando-a de gastar demais. Como resultado, ela é obrigada a voltar à escola em que trabalhava para um novo ano letivo. Elizabeth não está interessada em ensinar os alunos e pouco se importa com as tentativas de integrar os professores capitaneada pelo diretor Wally (John Michael Higgins) e a professora Amy (Lucy Punch). Ela sonha em encontrar um homem que a sustente e, para tanto, decide fazer uma operação para aumentar os seios, por acreditar que, desta forma, será mais atraente. Sem dinheiro, ela começa a dar pequenos golpes envolvendo alunos e professores, para que possa atingir sua meta.

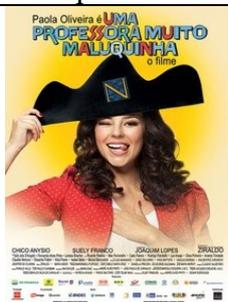
Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-138880/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Sociedade dos poetas mortos
Capa	
Data de lançamento	28 de fevereiro de 1990
Duração	128 minutos
Direção	Peter Weir
Produção	Paul Junger Witt Steven Haft Tony Thomas
Roteiro	Tom Achulman
Elenco	Robin Williams Robert Sean Leonard Pamela Burrell Alan Pottinger Alexandra Powers Barry Godin Ethan Hawke (outros)
Gênero	Drama
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA">https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA</a> >
Sinopse	Em 1959, John Keating (Robin Williams) volta ao tradicionalíssimo internato Welton Academy, onde foi um aluno brilhante, para ser o novo professor de Inglês. No ambiente sombrio da respeitada escola, Keating torna-se uma figura polêmica e mal vista, pois acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte e a rebeldia contra as convenções sociais. Os estudantes, empolgados, ressuscitam a Sociedade dos Poetas Mortos, fundada por Keating em seu tempo de colegial e dedicada ao culto da poesia, do mistério e da amizade. A tensão entre disciplina e liberdade vai aumentando, os pais dos alunos são contra os novos ideais que seus filhos descobriram, e o conflito leva à tragédia

Fonte: <https://filmow.com/sociedade-dos-poetas-mortos-t6252/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Um tira no jardim de infância
Capa	
Data de lançamento	25 de janeiro de 1991
Duração	111 minutos
Direção	Ivan Reitman
Produção	Brian Grazer Gordon A. Webb Ivan Reitman Joe Medjuck Michael C. Gross Sheldon Kahn
Roteiro	Herchel Weingrod Murray Salem Timothy Harris
Elenco	Arnold Schwarzenegger Carroll Baker Cathy Moriarty Richard Tyson Linda Hunt Pamela Reed Park Overall Christian Cousins Jayne Brook (outros)
Gênero	Ação Comédia Policial
Nacionalidade	Estados Unidos da América
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ALR2BN_MJ6c">https://www.youtube.com/watch?v=ALR2BN_MJ6c</a> >.
Sinopse	Policial se disfarça de professor do jardim de infância para encontrar um menino que está escondido com a mãe. O agente passa a proteger a mulher, visando a chegar ao marido dela, um perigoso traficante de drogas.

Fonte: <https://filmow.com/um-tira-no-jardim-de-infancia-t1166/ficha-tecnica/>

<b>FICHA TÉCNICA - FILME</b>	
Título	Uma professora muito maluquinha
Capa	
Data de lançamento	07 de outubro de 2011
Duração	90 minutos
Direção	César Rodrigues André Alves Pinto
Produção	Diler Trindade
Roteiro	Ziraldo
Elenco	Paola Oliveira Joaquim Lopes Ana Beatriz Caruncho Aramis Trindade Augusto Madeira Cadu Fávero Caio Manhente Chico Anysio Cláudia Ventura Dario Del Carro Duda Fadini Elisa Pinheiro Fernado Alves Pinto Gerlado Penhinha Jennifer de Oliveira João Vieira Márcio Afonso Max Fercondini Rodrigo Pandoufo Ziraldo Vinicius Moreno (outros)
Gênero	Comédia nacional
Nacionalidade	Brasil
Endereço eletrônico	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zAW-IZ09WMM">https://www.youtube.com/watch?v=zAW-IZ09WMM</a> >.
Sinopse	Cate (Paola Oliveira), uma jovem de 18 anos, quando criança foi enviada à cidade grande para estudar. Ao retornar, agora, ao interior, vem lecionar na escola primária da cidadezinha. Seu comportamento de vanguarda não agradava as professoras conservadoras. Tudo que fazia o encanto da meninada era motivo de incompreensão por parte dos pais, crítica acirrada das professoras e da diretora da escola dona Lúcia (Cláudia Ventura).

Fonte: <https://filmow.com/uma-professora-muito-maluquinha-t29573/ficha-tecnica/>