

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIEL PETTER DA PENHA

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E A QUESTÃO DE GÊNERO NAS
NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS
OBRAS AUDIOVISUAIS

CURITIBA

2025

GABRIEL PETTER DA PENHA

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E A QUESTÃO DE GÊNERO NAS
NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS
OBRAS AUDIOVISUAIS

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Penha, Gabriel Petter da.

Identidade profissional docente e a questão de gênero nas narrativas cinematográficas : por uma mirada decolonial das obras audiovisuais / Gabriel Petter da Penha – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Patrícia Barbosa Pereira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Gênero. 4. Cinema – Mulheres. 5. Professores – Identidades. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GABRIEL PETTER DA PENHA**, intitulada: **IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E A QUESTÃO DE GÊNERO NAS NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS OBRAS AUDIOVISUAIS**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
11/04/2025 12:24:23.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/04/2025 11:42:04.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/04/2025 09:03:36.0

JOANA PAULIN ROMANOWSKI
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/04/2025 07:10:17.0

LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ)

Dedico este trabalho à memória de Elizabeth Tenreiro (1952-2023) e Heley de Abreu Silva Batista (1974-2017), professoras assassinadas no exercício do seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Patrícia Barbosa Pereira, que me deu a oportunidade de vivenciar anos incríveis de formação, vivências e enriquecimento intelectual no outro lado do Brasil.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com os quais tive o prazer de trocar ideias, angústias e palavras carinhosas (parte à distância, parte presencialmente), ao longo desses anos de doutoramento.

Aos colegas do Laboratório de Estudos em Interculturalidade, Discurso e Decolonialidades na Educação (LIDEC), com os quais pude encetar debates e estudos que enriqueceram o processo desta pesquisa.

Às minhas tias maternas, que tiveram a ideia de me presentear com revistas com histórias em quadrinhos para que eu ficasse quieto, incentivando o hábito da leitura, que me acompanha por toda a vida.

Aos meus pais, que com seu trabalho e esforço, permitiram que eu pudesse me dedicar aos estudos, conseguindo chegar mais longe do que eles próprios no universo da educação.

Às colaboradoras da pesquisa, pessoas amáveis que generosamente se engajaram na pesquisa, tornando-a mais rica e eivada de afetos.

Aos professores Roberto Dalmo V. Lima de Oliveira, Michelle Bocchi Gonçalves, Joana Paulin Romanowski e ao professor Luíz Botelho Albuquerque, por aceitarem, tão generosamente, o convite para fazer parte da banca de defesa deste trabalho. Sem dúvida, suas contribuições enriqueceram bastante meu processo de pesquisa.

Ao governo do Estado do Ceará, que me concedeu o tempo e a remuneração necessários para que eu pudesse me dedicar a esse período de estudos.

E, claro, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação, seja através de palavras ríspidas, atitudes carinhosas, incentivos estimulantes ou no reconhecimento de habilidades que eu mesmo supunha não possuir.

Que se pretende do menino? Que como particular e como cidadão, trilhe o caminho do dever e da virtude. Que se pretende da menina? Que seja o anjo do lar, a carinhosa promotora da educação da família. Pois o regime disciplinar da escola deve ser o mais acomodado para que no menino forme-se o homem de bem e na menina a matrona exemplar.

PARANÁ, S. Relatório do Inspector Escolar da Capital. In: Relatório do Director Geral da Instrucção Pública, Curitiba, 1906, p. 18

RESUMO

A presente tese aborda a identidade profissional docente em um recorte de gênero. A identidade docente é fortemente referenciada pelos discursos de poder, dentro dos quais as imagens exercem um papel eminente. Uma vez que o exercício da docência no Brasil passou por um intenso processo de genderização, mormente na educação básica, os discursos em torno da profissão docente ressaltaram características *tipicamente femininas* no magistério, considerado como uma extensão das atividades domésticas. Os sentidos trazidos por esses discursos remetem à formação colonial do nosso país e à colonialidade marcante do nosso universo social, dentro do qual as mulheres, em geral, exercem papéis subordinados. Os discursos da vida social perpassam os meios de comunicação de massa, incluindo o cinema, no âmbito do qual são transcodificados em narrativas que exercem grande influência na formação das identidades. As personagens que povoam essas narrativas são construídas por meio de componentes de caracterização amiúde baseados em estereótipos, o que é evidenciado nas películas populares cujas personagens principais são professoras, trazendo currículos ocultos e um quadro de valores que buscam antecipar as condutas das profissionais docentes. Entretanto, os sentidos trazidos por essas obras não são assimilados de forma unilateral, posto o caráter de incompletude da imagem cinematográfica, o que abre uma *brecha* semântica para que os indivíduos que compõem o público façam suas próprias leituras daquilo que lhes é apresentado no écran como pura representação da realidade. Dessa forma, nosso objetivo geral é compreender os sentidos emergentes nos discursos de estudantes e egressas do curso de licenciatura em Pedagogia (modalidade presencial) da Universidade Federal do Paraná – UFPR, a partir da assistência a filmes populares protagonizados por professoras. Como objetivos específicos, pretendemos oferecer subsídios teóricos para o debate e a movimentação pública, no sentido da construção de uma mirada decolonial, tanto para a profissão docente como para as obras audiovisuais, em prol do empoderamento feminino. Essa é uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório. Seu desenho metodológico foi pensado enquanto práxis, advogando formas de ação participativa, valendo-se de instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas na constituição do *corpus*. Enquanto suporte teórico-metodológico, usamos a Análise de Discurso de vertente franco-brasileira e a História de vida, em diálogo com as ideias decoloniais. No contexto do capitalismo flexível, a educação escolar formal ganha destaque, mas o *status* profissional da docência permanece desvalorizado, o que diz respeito, sobretudo, à sua caracterização como profissão *de gênero*. É mister, portanto, desmistificar as imagens e discursos que desvalorizam a profissão docente com base no gênero, parte de um processo emancipatório mais amplo das mulheres na sociedade.

Palavras-chave: formação de professores; identidade profissional docente; gênero; narrativas cinematográficas; professoras.

ABSTRACT

This thesis addresses the professional identity of teachers from a gender perspective. Teacher identity is strongly referenced by discourses of power, within which images play an eminent role. Since the practice of teaching in Brazil has undergone an intense process of genderization, especially in basic education, the discourses surrounding the teaching profession have highlighted *typically feminine characteristics* in teaching, which is considered an extension of domestic activities. The meanings conveyed by these discourses refer to the colonial formation of our country and the marked coloniality of our social universe, within which women, in general, play subordinate roles. The discourses of social life permeate the mass media, including cinema, where they are transcoded into narratives that exert great influence on the formation of identities. The characters that populate these narratives are constructed through characterization components that are often based on stereotypes, which is evident in popular films whose main characters are teachers, bringing hidden curricula and a framework of values that seek to anticipate the conduct of teaching professionals. However, the meanings conveyed by these works are not assimilated unilaterally, given the incomplete nature of the cinematographic image, which opens a *semantic gap* for the individuals who make up the audience to make their own interpretations of what is presented to them on the screen as a pure representation of reality. Thus, our general objective is to understand the emerging meanings in the discourses of students and graduates of the undergraduate course in Pedagogy (in-person modality) at the Federal University of Paraná – UFPR, based on watching popular films starring teachers. As specific objectives, we intend to offer theoretical support for the debate and public movement, towards the construction of a decolonial perspective, both for the teaching profession and for audiovisual works, in favor of female empowerment. This is a qualitative and exploratory research. Its methodological design was conceived as a praxis, advocating forms of participatory action, using instruments such as questionnaires and semi-structured interviews in the constitution of the corpus. As theoretical and methodological support, we used Discourse Analysis from a Franco-Brazilian perspective and Life History, in dialogue with decolonial ideas. In the context of flexible capitalism, formal school education gains prominence, but the professional status of teaching remains undervalued, which concerns, above all, its characterization as a gendered profession. It is therefore necessary to demystify the images and discourses that devalue the teaching profession based on gender, as part of a broader emancipatory process of women in society.

Keywords: teaching formation; teaching professional identity; genre; cinematic narratives; female teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das teses e dissertações selecionadas na BDTD	47
Quadro 2 – Caracterização dos artigos selecionados no portal de periódicos da Capes	48
Quadro 3 – Componentes de caracterização das personagens.....	96
Quadro 4 – Categorias de análise e perguntas associadas.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AD	– Análise de Discurso
AAD	– Análise Automática do Discurso
ALE	– Alemanha
ANCINE	– Agência Nacional de Cinema
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUS	– Áustria
AVC	– Acidente vascular cerebral
BBTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRA	– Brasil
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
EAD	– Educação à Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	– Estados Unidos da América
FRA	– França
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFPR	– Instituto Federal do Paraná
ING	– Inglaterra
ITA	– Itália
JAMS	– John Adams Middle School
KPD	– Kommunistische Partei Deutschland
LIDEC	– Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação.
MEC	– Ministério da Educação
NC/UFPR	– Núcleo de concursos da Universidade Federal do Paraná
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	– Organização Mundial da Saúde

ONG	– Organização não Governamental
PIB	– Produto Interno Bruto
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE	– Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
SBT	– Sistema Brasileiro de Televisão
Sinpros	– Sindicato dos Professores da Rede Particular da Bahia
SINTESE	– Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SPD	– Sozialistische Partei Deutschland
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	– Televisão
UCLA	– University of California, Los Angeles
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná
URSS	– União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
WW	– Woodrow Wilson

LISTA DE SÍMBOLOS

US\$ - dólar americano

R\$ - real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ENSINAR É MISSÃO? A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ATIVIDADE DOCENTE E SUA TRANSFORMAÇÃO EM PROFISSÃO DE GÊNERO NO BRASIL	29
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO FORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.	44
2.1.1 Panorama das pesquisas relativas ao recorte do estudo	46
2.1.2 Caracterização e análise das pesquisas recenseadas	49
2.2 A GENDERIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE	50
3 CINEMA: ARTE, INDÚSTRIA E DISCURSO	77
3.1 A MATERIALIDADE SIGNIFICATIVA DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA E SUAS <i>BRECHAS</i> SEMÂNTICAS	92
3.1.1 O currículo hollywoodiano e a pedagogia do herói	94
3.1.2 Professoras <i>on screen</i> : vidas divididas, estereótipos reforçados	99
4 DESENHO METODOLÓGICO	104
4.1 O CAMPO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR	109
4.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	111
4.3 A ANÁLISE DE DISCURSO E A INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	114
5 SENTIDOS EMERGENTES NA PESQUISA: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	119
5.1 AS PROFESSORAS	120
5.1.1 Sueli	120
5.1.2 Valquíria	127
5.1.3 Dora	131
5.1.4 Amanda	135
5.1.5 Teresa	137
5.2 OS FILMES	140
5.2.1 Carregadoras de Sonhos	141
5.2.2 Escritores da Liberdade	151
5.2.3 Uma Professora Muito Maluquinha	163
5.2.4 Professora sem Classe	170
5.3 OS EFEITOS DE SENTIDO E A IDENTIDADE DOCENTE	179
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	185

7. REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE 1 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	208
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	212
APÊNDICE 3 – ROTEIRO BÁSICO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	219

1 INTRODUÇÃO

“Senhoras e senhores: a título de introdução, este é um filme sobre trapaça e fraude. Sobre mentiras, sejam elas contadas ao lado de uma lareira, num mercado ou em um filme. Quase qualquer história é quase certamente algum tipo de mentira.”

F for Fake: verdades e mentiras, de Orson Welles

A escolha de um tema e, principalmente, do recorte que lhe será dado, guarda forte carga de subjetividade. Os caminhos que me levaram até o desenvolvimento da presente tese foram percorridos de acordo com os rumos que meus interesses pessoais e intelectuais tomaram ao longo da minha formação acadêmica. O cinema é algo que me acompanha desde a infância (eu na condição de espectador), mas minha atuação nesse campo começou efetivamente logo após o ingresso na vida universitária, no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (Uece), quando na condição de bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) dessa instituição, fui encarregado de cuidar do Cine Imaginário, cineclubes promovido e realizado pelo Núcleo de Políticas Culturais da Prae, com sessões semanais voltadas à comunidade acadêmica. A experiência de organizar mostras cinematográficas exercendo (ainda que de forma puramente empírica) um trabalho de curadoria me ensinou que a exibição cinematográfica implica uma seleção e a construção de um olhar, de um conhecimento. Logo, um processo educativo.

Pouco tempo depois, já quase no final da graduação em Geografia, ingressei na segunda turma do curso de Realização Audiovisual¹ da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes, em Fortaleza, período no qual, além de atuar em diferentes funções dentro da produção cinematográfica (roteirista, técnico de som, produtor etc.) e manter intensos debates em sala de aula, ajudei a formar o coletivo 24 Quadros, um grupo de estudos sobre cinema que se desdobrou em um cineclubes com longa duração e distinção na cena cultural alencarina². Além disso, tive a oportunidade de dirigir um curta-metragem³, publicar textos em mídias impressas e

¹ Curso de extensão oferecido pela Vila das Artes, equipamento público vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de Fortaleza e atualmente sob a gestão do Instituto Iracema.

² Gentílico alternativo aos nascidos na cidade de Fortaleza, chamados fortalezenses, em homenagem ao escritor José de Alencar.

³ Cinemeiro (2017).

digitais versando sobre a sétima arte, frequentar e cobrir festivais cinematográficos e ministrar pequenos cursos de formação no âmbito do cinema.

Por outro lado, ainda na primeira metade da licenciatura em Geografia, fui introduzido no universo profissional da educação, atuando em escolas públicas e privadas com diferentes tipos de alunados. Foi então que os problemas e contradições típicos do exercício da docência no Brasil se apresentaram para mim, em diversas situações: os baixos salários (às vezes pagos com atraso); a carência de estrutura adequada – principalmente, mas não exclusivamente, no caso das escolas públicas; o estímulo à improvisação (inúmeras vezes tive que assumir disciplinas para as quais não tinha formação específica); o autoritarismo e os abusos de determinados gestores – em uma pequena escola privada, por exemplo, a diretora e dona da empresa pediu *gentilmente* que eu retirasse meu único brinco, porque isso poderia *influenciar* (jamais entendi o que ela quis dizer exatamente com isso) os alunos do sexo masculino etc.

Porém, a docência me levou também a manter contato com crianças, adolescentes, jovens e adultos oriundos de múltiplos contextos sociais, trazendo histórias de vida que, frequentemente, davam a real dimensão do (diminuto) poder da educação escolar em face das oportunidades oferecidas pelo crime organizado, do constante assédio da sociedade de consumo e seus produtos *mágicos*, da necessidade de inserção desigual e precarizada dos nossos jovens no mercado de trabalho em função da pobreza das suas famílias, da gravidez precoce e do abandono paterno... Diante de tantos problemas, uma questão que se impunha remetia à função social do meu trabalho, isto é, se ela se resumiria a repassar conteúdos curriculares, da forma mais eficiente possível, a fim de *preparar* esses estudantes para disputar (em desvantagem) vagas nas universidades públicas e no mundo do trabalho. Em outras palavras, se ser professor(a) se resume ao ato de lecionar.

Esses dilemas fizeram e ainda fazem parte da minha formação como professor, o que se deu bem antes que eu decidisse ingressar em um curso de licenciatura, influenciado por fatores comuns entre aqueles que optam pelas licenciaturas, mas não necessariamente pela docência: melhoria do *status* de empregabilidade – em função da aquisição do diploma de nível superior; baixa concorrência (o que favorece o ingresso nas IES públicas); oferta de turnos noturnos, o que possibilita dividir (precariamente) o tempo entre trabalho e estudos; disciplinas relativamente fáceis de acompanhar; e a maior oferta de empregos, mesmo que boa parte dos futuros professores não deseje passar muitos anos em salas de aula.

Ao contrário de profissões como a medicina ou a advocacia, a docência nos oferece, desde a mais tenra infância, a vivência in situ, de parte do que um dia faremos profissionalmente, para aqueles que persistirem na carreira. Portanto, essa formação inicial se dá em torno de imagens, discursos e estereótipos em torno dos mestres e mestras, imaginário nutrido pela experiência no universo escolar e cultural.

Ao longo da minha formação, um dos aspectos do exercício da docência que me impressionou de forma mais contundente foi a sua ambiguidade. Apesar dos fartos elogios de que nós, professores (e o nosso trabalho), somos frequentemente objeto, e do prestígio de que parecemos gozar perante a sociedade, conforme diferentes levantamentos e pesquisas⁴, na prática, a profissão docente é muito desvalorizada, o que se expressa em termos salariais, nas condições laborais e no desprestígio das licenciaturas dentro do quadro das profissões de nível superior.

Durante muito tempo, acreditei que essa depreciação era generalizada, isto é, que todos os professores, independentemente de sexo, gênero, raça e outros marcadores sociais, eram afetados da mesma forma por fatores políticos, econômicos e sociais. Assim, embora boa parte da minha produção acadêmica tenha se voltado à problemática da formação docente, e de modo mais específico, à identidade profissional docente e suas imagens dentro do campo da produção audiovisual, essas investigações partiram de um sentido dominante de professorado, desconsiderando um truísmo do mundo laboral: em todas as carreiras persiste o diferencial de rendimentos entre homens e mulheres, fato decorrente da divisão sexual do trabalho⁵.

⁴ Ilustrativa, a esse respeito, é a pesquisa “Percepção da População Brasileira sobre a Profissão Professor”, realizada pelo Instituto Península, em parceria com o Ipec (ex-Ibope), e publicada em 2023: para 98% dos entrevistados, os professores são capazes de transformar vidas, enquanto para 76%, os professores brasileiros são competentes.

⁵ Esclareçamos o que compreendemos como divisão sexual do trabalho, com base na definição de Arrazola (2015, p. 112) no Dicionário Feminino da Infâmia: “a conceituação predominante nas ciências sociais e humanas sobre a divisão sexual do trabalho baseia-se em uma visão androcêntrica, sexista e funcionalista. A divisão do trabalho social e sexual é concebida como fonte da coesão e integração social com uma função moral, pois cria um sistema de direitos e de deveres. A divisão do trabalho é compreendida em termos de complementaridade e solidariedade. [...] Retomada pelo pensamento crítico feminista dos anos 1970, a divisão sexual do trabalho é problematizada e teorizada não como complementaridade, mas sim como uma real divisão de trabalho que materializa historicamente relações contraditórias, relações de dominação-exploração, relações de poder, entre outras. Enfim, uma divisão sexuada da produção e reprodução, das ocupações, tarefas, ofícios, profissões que concretizam as relações sociais de sexo, também chamadas de relações sociais de gênero, como relações de poder, seja nas esferas públicas ou nas doméstico-privadas”.

No Brasil, a atividade docente em geral é marcada por uma sensível diferença salarial entre professoras e professores homens⁶. Além disso, a carga-horária das professoras costuma ser maior, considerando que as trabalhadoras habitualmente dedicam mais tempo às atividades domésticas, cumprindo a conhecida dupla (às vezes tripla) jornada laboral, especialmente quando elas também são mães, uma vez que a responsabilidade pela criação dos filhos é, no caso brasileiro, social e culturalmente demandada das mulheres.

Esse quadro leva a uma verdadeira epidemia de adoecimento psíquico entre as docentes⁷, o que afeta tanto o seu desempenho profissional como a sua qualidade de vida, agravando ainda mais a conhecida carência de docentes nas escolas públicas e privadas brasileiras, comprometendo os objetivos de aprendizagem colocados para os estudantes, especialmente daqueles que frequentam a escola pública, potencializando, assim, a reprodução das desigualdades.

Assim como ocorre em outras atividades profissionais, a discriminação de gênero é um dado marcante na docência e a feminização do magistério, ocorrida no

⁶ De acordo com o Censo Escolar 2020, as professoras recebem, em média, 12% a menos que seus colegas homens. Quando analisados em uma perspectiva interseccional, esses dados são ainda mais alarmantes. Conforme Monteiro, Souza & Gomes (2022, p. 13), “Do ponto de vista salarial, as professoras não brancas representam o grupo com mais baixa remuneração para todos os níveis de ensino, recebendo sempre abaixo da média geral [...] em termos gerais, elas recebem 85% e 58% da remuneração de profissionais brancas e brancos, respectivamente. Quando comparados por níveis de ensino, essa razão aumenta quando se passa do ensino fundamental para o ensino médio e novamente cai quando se chega ao nível superior, embora de maneira menos acentuada – uma professora negra atuante no ensino superior ganha 88% da remuneração de um docente branco, enquanto no ensino fundamental essa proporção é de 77%. No ensino médio essa razão é de 91%”. Por outro lado, conforme o estudo *Gênero é o que Importa: determinantes do trabalho doméstico não remunerado no Brasil*, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicado em 2023, apenas por ser mulher, uma pessoa já dedica 11 horas a mais de trabalhos domésticos do que um homem. Além disso, Hypolito (2020, p. 46-47) afirma que “há diferenciações internas ao corpo profissional dos/as docentes quando se leva em conta os/as professores/as universitários e professores/as do ensino médio; e, ainda, pode haver grandes diferenciações quando se trata de professores/as das redes pública e privada de ensino”.

⁷ Em uma matéria publicada no *Jornal da USP*, no dia 9 de janeiro de 2024, com o título *Condições de Trabalho Impactam a Saúde Mental dos Docentes*, são arrolados diversos fatores para o crescente adoecimento mental dos professores da educação básica, entre os quais o excesso de trabalho, a falta de reconhecimento, o declínio do discurso de autoridade e a falta de autonomia. De acordo com Silva (2023, p. 246-247): “Nas três últimas décadas, multiplicaram-se os estudos que procuram explicar o espantoso aumento da incidência, em professores, de transtornos psíquicos – esgotamento profissional (*burnout*), quadros clínicos de depressão, além de outros – e, ainda, de diferentes distúrbios psicossomáticos (gastrite; hipertensão arterial; dores de cabeça – especialmente as chamadas cefaleias por tensão). Professores em diferentes países constituem exemplo do modo pelo qual o cansaço e as tensões advindas da sobrecarga de trabalho repercutem na saúde mental destes profissionais (Carpentier, 1991; Esteve, 1999). Pesam significativamente, também, as limitações de autonomia, a perda de reconhecimento, as humilhações, a violência e os baixos salários. O assédio, de vários tipos, tornou-se uma das formas principais de violência psicológica. Esses aspectos também foram constatados em pesquisas brasileiras”.

nosso país de forma mais intensiva entre o final do século XIX e o início do século XX, ajuda-nos a compreender o despreço pela profissão docente como um todo.

Assim, o gênero emerge como uma categoria fundamental para o debate da valorização profissional da docência. O conceito de gênero pode ser utilizado como categoria de análise não somente das relações entre homens e mulheres, mas da constituição de significados e das relações de poder socialmente constituídas (Scott, 1990; 1992; Nicholson, 1994). Dessa forma, Lorber (1994) acredita que o gênero consiste em uma instituição que abrange todas as relações sociais que segregam as pessoas em *status* de gênero diferenciados.

Nos espaços que foram objeto da expansão do projeto moderno/colonial, atribuíram-se diferentes *status* de gênero aos povos que os invasores pretendiam subordinar, desestruturando as relações de gênero por eles (e entre eles) estabelecidas. Esse foi um dos desdobramentos da colonialidade, definida por Mignolo (2017, p. 13) como uma “‘matriz ou padrão colonial de poder’, [o qual consiste em um] complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade”.

Para Palma-Inzunza, Heiss e Fernández-Baldor (2021, p. 11), “junto à expansão colonial europeia, se estabeleceram classificações binárias entre o que se considera conhecimento legítimo e ilegítimo, melhor dizendo, entre o que goza de validade universal e outro que é subvalorizado”. Esse padrão permanece no Estado colonizador e nos ajuda a compreender como a docência se transformou em profissão *de gênero* no nosso país.

A chamada feminização do magistério no Brasil, por exemplo, resultou de um complexo de fatores, com destaque para a reconfiguração do papel das mulheres no âmbito de uma sociedade neorrepública, extremamente conservadora, altamente influenciada pelo pensamento positivista e pela moral vitoriana. Posto que as mulheres, aos poucos, passaram a predominar nas escolas normais⁸ e no magistério,

⁸ “A Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte. Essa reestruturação do ensino ficou conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, nome do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império responsável pelo ato. Tais mudanças ocorreram em um período de grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação. Nesse contexto, além de reestruturações nas políticas sociais e econômicas – como, por exemplo, a promulgação da Lei do Ventre Livre, a lei de reforma do Código do Processo Criminal e reforma no Código Comercial – o governo procurou investir e reformular instituições educacionais, que seriam um dos elementos difusores do ideário modernizador. Para isso, seria necessário também um projeto de formação e profissionalização docente. Desde a promulgação do Ato Adicional de 1834, a educação elementar

a educação primária foi vista como uma espécie de *extensão* do labor doméstico. Nas palavras de Louro (2004), atributos *tipicamente femininos* como paciência, minuciosidade, afetividade e doação passaram a ser associados ao magistério, juntamente com as ideologias do beatário⁹ e da domesticidade¹⁰. Essa professora idealizada foi objeto de inúmeros discursos oriundos de homens com destacadas posições de poder, logo, ostensivamente racializados e genderizados.

Esses discursos foram e ainda são amplamente compartilhados, manifestando-se nos meios de comunicação de massa, incluindo formas de expressão artística, estética e cultural como o cinema. Este, em particular, se caracteriza como um fenômeno complexo, englobando aspectos técnicos, culturais, sociais etc., produzindo – e reproduzindo – cultura. As narrativas presentes nas obras cinematográficas populares e, em particular, os componentes de caracterização das personagens nessas películas, exercem forte influência na construção das identidades dos indivíduos que compõem o público.

Em um contexto marcado pela centralidade da cultura, os produtos audiovisuais exercem um poderoso papel regulatório no universo social. No caso específico das películas populares, Ryan e Kellner (1988) reiteram que o filme é uma forma particularmente potente para estabelecer e reforçar a constituição das identidades culturais, transcodificando os discursos da vida social em narrativa cinematográfica e transferindo um campo discursivo para o outro, tornando-se, assim, parte do sistema de representações mais amplo que permeiam a realidade social. Referindo-se aos filmes hollywoodianos, Ryan e Kellner (1988, p. 15) explicam que

As convenções formais [dos filmes hollywoodianos] ajudam a incutir uma ideologia, criando uma ilusão de que aquilo que acontece na tela é o registro neutro de eventos objetivos, ao invés de uma construção operando a partir

passou a ser responsabilidade das províncias, exceto na capital do Império, que ficou sob a administração do governo central, assim como as faculdades em todo o país. Após a publicação do ato, começaram a surgir escolas de formação de professores em algumas províncias, como no caso da fluminense, que ganhou uma escola normal em Niterói, em 1835. Até 1879, a formação de professores geralmente ocorria em liceus, que acrescentavam o estudo da pedagogia em seu currículo. A partir da Reforma Leôncio de Carvalho, no entanto, as escolas normais das províncias deveriam seguir o modelo estabelecido com a recém-fundada Escola Normal da Corte”. (Kulesza, 1998, p. 63).

⁹ Segundo Ferreira (1998, p. 45): “Magistério e sacerdócio confundiam-se. Ambos faziam parte da missão de apostolado. Daí justificar-se a ideologia do beatário, através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer de compensações materiais, uma vez que as maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico da sua profissão”.

¹⁰ Hypolito (2020) define a ideologia da domesticidade como a naturalização da associação entre o magistério e as habilidades *tipicamente femininas*.

de determinado ponto de vista. Os filmes elaboram argumentos retóricos através da seleção e combinação de elementos representacionais que projetam um mundo, ao invés de refletir o mundo.

As obras audiovisuais populares, mormente aquelas provenientes das cinematografias dominantes, exercem uma forma de colonização cultural. No caso das fitas cujos enredos se passam nas instituições escolares, é possível identificar aspectos de um currículo oculto e uma pedagogia cultural centrada na ação individual e heroica dos educadores. Não por acaso, frequentemente os personagens professores nos filmes são homens, brancos (presumivelmente) heterossexuais e que apresentam traços tipicamente masculinos. Já as professoras, por seu turno, são apresentadas mais comumente como damas em perigo, algo ingênuas, inequivocamente vocacionadas e maternais, porém, ineptas para relacionamentos amorosos nas suas vidas privadas.

Portanto, é importante problematizar o papel das obras audiovisuais na formação docente. Dias (2014, p. 19), por exemplo, argumenta que “o cinema é um instrumento que oportuniza e potencializa as reflexões que contribuem para os processos de construção de subjetividades, de (auto) formação nos processos de identificação com a profissão ‘ser professora’”. Abordando essa temática, Gilbert (2014, p. 2), em diálogo com Trier (2000; 2007), Tillman (2007) e Nugent e Shaunessy (2003), afirma que, para esses estudiosos, assistir a um filme e discuti-lo “é uma técnica importante para ajudar a elucidar as crenças de um indivíduo e compará-las com outras perspectivas”.

Dentro dessa discussão, seria errôneo acreditar que o público cumpre um papel puramente passivo na fruição das obras audiovisuais. Esse preconceito provém de uma leitura equivocada do conceito de indústria cultural (como se esse processo encerrasse um princípio de fatalidade) e do desprezo pelo público que costuma consumir as obras de caráter popular. Os indivíduos interagem ativamente com aquilo a que assistem no écran, uma vez que a imagem cinematográfica possui uma materialidade significativa, que produz e movimenta os sentidos.

Para Souza (2001), a imagem cinematográfica – e, por extensão, as obras audiovisuais que não se ancoram no verbal, como seriados, telenovelas etc. – costuma ser explorada integralmente como forma de linguagem. Ela é usada na sua integralidade, sem necessidade de ocultar sua incompletude. Nessa perspectiva, o espectador tem consciência de que está assistindo a um filme, tendo assim maior

liberdade para interpretar e produzir outras imagens, outros pontos de vista, instalando-se no intervalo entre o representado e a representação, projetando outras imagens, cuja materialidade não é da ordem da visibilidade, mas do simbólico e do ideológico – da ordem do discurso.

Dessa forma, a compreensão da influência das obras audiovisuais na formação docente, em particular, da identidade profissional docente em um recorte de gênero, nos fornece elementos para pensarmos como incorporar esses objetos simbólicos na formação de educadores, mormente no sentido da desmistificação dos discursos que fundamentam e reproduzem a sociabilidade legada pelo colonialismo.

Por ocasião de pesquisa desenvolvida no mestrado, abordei a representação social do professor de música no cinema, a partir da análise do filme brasileiro “Tudo que Aprendemos Juntos”, o que me levou a excluir várias películas nas quais as personagens principais são professoras de música¹¹. Não que eu desprezasse a questão de gênero ou a ignorasse completamente. Eu simplesmente não tinha consciência de como ela impacta não apenas a minha profissão, mas *todos* os aspectos da vida social, reproduzindo a sociedade e as desigualdades que lhe caracterizam.

Na verdade, não tenho a mais remota lembrança escolar e nem universitária relacionada à questão de gênero. Ela chegou (muito) mais tarde para mim, inicialmente, com a adesão solidária, porém, acrítica, a pautas do feminismo branco burguês – especialmente, a luta pela igualdade salarial. Entretanto, foi apenas no doutorado (e confesso isso com certa vergonha) que compreendi a importância decisiva do gênero enquanto categoria analítica para uma compreensão complexa e ampla da realidade social, oferecendo elementos para sua possível transformação.

De fato, o recorte a partir do qual redefini esta tese foi realizado ao longo dos encontros remotos da disciplina Educação, Movimentos Sociais e Teorias Decoloniais, ministrada pela professora Carolina dos Anjos de Borba, na qual me matriculei no segundo semestre do doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) e no âmbito da qual apresentei um pequeno trabalho sobre a discriminação de gênero no Brasil e em Cabo

¹¹ Podemos citar, por exemplo, os longas-metragens *Música do Coração* (EUA, 1999), *Quatro Minutos* (ALE, 2006), *A Professora de Violino* (FRA/ALE, 2019) e *A Professora de Música* (BRA, 2016).

Verde, em parceria com minha colega mestranda cabo-verdiana Sónia Maria Ramos Gonçalves.

No âmbito acadêmico, o papel das obras audiovisuais na formação docente costuma ser eclipsado pelas pesquisas voltadas ao emprego pedagógico das mesmas no contexto escolar. No campo da formação docente, o interesse recai preferencialmente nas representações dos professores nos filmes, majoritariamente em sentido valorativo/normativo – i.e., o que *deve* e o que *não deve* ser representado. Nessa perspectiva, Sheba Hart e Erika Kohut, as professoras *pervertidas* de Notas Sobre um Escândalo (ING, 2006) e A Professora de Piano (FRA/AUS/ALE, 2001), ou ainda a debochada Elizabeth Halsey, de Professora sem Classe (EUA, 2011), não *representam* as profissionais docentes, ao contrário das autossacrificadas Erin Gruwell e Marta, respectivamente, dos longas Escritores da Liberdade (EUA, 2011) e Carregadoras de Sonhos (BRA, 2009), que constituem *bons exemplos* de professoras no cinema.

Não pretendemos seguir por essa via, porém. Antes de tudo, porque não existe um sentido único na linguagem. A incompletude é a sua condição precípua. Por outro lado, a imagem cinematográfica possui uma textualidade própria e encerra uma polissemia que se encontra tanto na imagem em si como nos olhares que a atravessam. Isso implica a participação ativa dos indivíduos que compõem o público na leitura da imagem cinematográfica, produzindo diferentes efeitos de sentido. Portanto, os filmes são um ponto de partida para a compreensão de múltiplos olhares e não instrumentos pedagógicos com sentidos únicos dados *a priori*. A partir deles, e do diálogo que eles estabelecem com os sujeitos, podemos identificar diferentes formações imaginárias, discursivas, traços ideológicos diluídos naquilo que se apresenta como *transparente* e, assim, a forma como essas obras influenciam a elaboração de diferentes discursos, bem como sua influência na formação da identidade profissional.

Destarte, a dúvida que nos guia nessa investigação é: como as narrativas presentes nas obras cinematográficas populares cujas personagens principais são professoras contribuem para formação da identidade profissional docente em um viés de gênero? Como a compreensão dos sentidos trazidos por essas narrativas podem contribuir para a construção de um olhar decolonial, desmistificando os discursos de poder sobre a profissão docente?

Assim, a presente tese aborda a temática da formação docente, mais especificamente, a formação da identidade profissional docente em um recorte de gênero. Nosso objetivo geral é compreender os sentidos emergentes em torno da identidade profissional docente nos discursos de estudantes e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na modalidade presencial e turno noturno, a partir da análise de obras fílmicas cujas personagens principais são professoras. Como objetivos específicos, visamos à construção de um novo olhar para as obras audiovisuais, uma mirada decolonial, em confronto com as demarcações que caracterizam um tipo particular de colonização cultural exercido por essas obras, em particular, no campo da educação e dos papéis atribuídos às docentes. Além disso, procuramos oferecer subsídios teóricos tanto para a discussão como para a movimentação social, posto que esta investigação é concebida enquanto práxis, no sentido de transformação da realidade vigente.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, desenvolvida em colaboração com estudantes do curso de Pedagogia (modalidade presencial, turno noturno) da UFPR. Seu desenho metodológico incorpora princípios e procedimentos que caracterizam uma *práxis* investigativa decolonial. A afinidade com as ideias decoloniais decorre das discussões no âmbito do LIDEC – Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação – e do viés colaborativo deste trabalho, além do seu compromisso axiológico com a transformação social. Os estudos decoloniais, particularmente aqueles elaborados por autoras feministas, nos ajudam a compreender a estruturação do gênero como parte fundamental de um projeto de poder e reprodução social.

Uma vez que as vozes das nossas parceiras são fundamentais para os objetivos delineados na pesquisa, utilizamos como abordagem metodológica qualitativa a história de vida. Dada a conjuntura da valorização dos relatos pessoais, o método (auto)biográfico e os trabalhos com as biografias diante das narrativas vêm se destacando cada vez mais na área da educação, enfatizando a metodologia, formas de exposição e, principalmente, os processos formativos, sobretudo na formação de professores (Corrêa; Ferreira; Liechocki, 2020, p. 2).

Como instrumental metodológico, recorreremos a entrevistas e questionários, além de grupos de debates. O *corpus* produzido no âmbito da pesquisa é interpretado através da Análise de Discurso de vertente franco-brasileira. Como Orlandi (2015) explica, a AD procura compreender a língua *fazendo sentido*, enquanto trabalho

simbólico, base da produção da existência humana. Por meio da AD, é possível compreender os gestos interpretativos das nossas parceiras, isto é, como elas constroem os seus discursos, *significando* a experiência fílmica, e como as obras fílmicas produzem efeitos de sentido.

Esta obra compreende seis capítulos: no capítulo 1, apresentamos o contexto e a problematização da pesquisa. No capítulo 2, abordamos a construção histórica da profissão docente no Brasil e sua genderização. Já no capítulo 3, analisamos o papel do cinema e da indústria na construção e veiculação de determinadas imagens, estereótipos e discursos acerca da profissão docente em um viés de gênero. No capítulo 4, descrevemos e discutimos o desenho metodológico da tese. No capítulo 5, realizamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Por fim, no capítulo 6, apresentamos nossas conclusões.

A busca por novos processos de instrução e escolarização se constitui em uma estratégia de desenvolvimento das sociedades modernas. Desse ponto de vista, a educação está na vanguarda das ações comprometidas com o crescimento e a emancipação humana, e os professores, bem como o seu trabalho, ganham destaque na dinâmica de execução dos processos educativos.

Se a análise clássica do trabalho humano secundarizava a atividade imaterial (inclusive a docência), considerada *improdutiva*, priorizando o trabalho material, nos últimos anos essa visão mudou bastante. As transformações estruturais do capitalismo reconfiguraram o processo produtivo, concedendo grande importância às atividades laborais sedimentadas em conhecimento e formação especializada, tal como a docência.

Ainda assim, a profissão docente é uma atividade altamente desvalorizada e as mulheres, em particular, são mais afetadas por essa dura realidade social, que não se refere exclusivamente ao nosso país. Confrontar os mitos erigidos em torno da mulher na nossa sociedade, entre eles a ideia de que existem profissões *de gênero*, a fim de justificar os baixos salários pagos às professoras, é parte de um compromisso que não se restringe à pesquisa, mas configura uma práxis inspirada em ideias decoloniais, no sentido da mudança social.

O combate à discriminação de gênero e à misoginia não podem ser reduzidos a uma carta de princípios. Essa é uma lide que interessa a todos e implica resultados concretos nas vidas de milhões de brasileiros: cidadãos cujos lares são chefiados por mulheres abandonadas pelos pais biológicos dos seus filhos, forçadas a interromper

precocemente seus estudos e ingressar no mercado de trabalho em condições desiguais; mulheres que, mesmo tendo a oportunidade de estudar, são constantemente instadas a optar entre a maternidade e a vida profissional, em posição desvantajosa; mulheres cisgênero e transgênero, travestis e outras figuras femininas que são objeto constante da violência perpetrada por homens que se sentem socialmente sancionados a exercer seu arbítrio.

Apesar da legitimidade em torno da questão do lugar de fala de um pesquisador homem cis gênero em uma pesquisa de caráter feminista¹², é preciso lembrar as palavras de bell hooks em *O Feminismo é para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras*: “Conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos para mulheres” (2018, p. 26). A autora nos lembra lucidamente que “Homens de todas as idades precisam de ambientes em que sua resistência ao sexismo seja reafirmada e valorizada. Sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir” (*Idem*, p. 26).

Por outro lado, importa lembrar a filósofa e escritora Djamila Ribeiro quando ela defende que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (2017, p. 36). Em ambientes como universidades, meios de comunicação e na administração pública, a presença feminina em cargos de poder, sobretudo de mulheres pretas e pobres, é muito reduzida, o que praticamente impossibilita o conhecimento da sua produção e das suas epistemologias. É dessa forma que a autora defende que “pensamos em lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (2017, p. 36). Djamila esclarece que falar de direito à existência digna, à voz, significa falar de *locus* social, de como a imposição dos lugares ocupados na hierarquia social dificultam a possibilidade de transcendência. E isso nada tem a ver com uma visão essencialista, nesse caso, de que só a mulher pode falar de feminismo.

¹² De acordo com Matos (2015, p. 150), “o feminismo pode ser considerado um movimento social, um campo de produção de conhecimento fortemente teorizado e disputado, e mesmo uma visão emancipatória do mundo. Nascido das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, na Europa Central e também nos Estados Unidos, o feminismo ocidental, como movimento social e político, se disseminou pelo mundo e foi construído historicamente de forma plural, incorporando distintos matizes ideológicos e normativos e abrangendo uma perspectiva simultaneamente local e global. Também abrigou em seu escopo gramáticas diferenciadas sobre os movimentos de emancipação das mulheres, cada uma com um conteúdo normativo (não só teórico) diferenciado. Por essa razão, é possível afirmar a existência de muitos feminismos, e não de apenas um”.

As condições de produção dessa pesquisa foram bastante influenciadas por dois acontecimentos cruciais na recente história brasileira: o golpe de Estado sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, com a subsequente imposição de uma agenda ultraliberal por Michel Temer, seu vice e sucessor; e a pandemia do novo coronavírus, que além de ceifar as vidas de mais de 700 mil concidadãos no nosso país, fragilizou ainda mais o acesso à educação escolar, especialmente dos estudantes das escolas públicas. Em meio ao caos e angústia em um país então presidido por um político neofascista – atualmente, declarado inelegível – e que, de acordo com a denúncia oferecida pelo Ministério Público Federal, articulou uma fracassada tentativa de golpe de Estado, fortaleci uma concepção cada dia mais inabalável: a educação é uma das vias mais seguras para o fortalecimento democrático e, vice-versa, a democracia é a via mais segura para o fortalecimento da educação, em uma perspectiva crítica, relacional, voltada às necessidades sociais concretas e legítimas.

Apesar de vivenciarmos tempos mais democráticos, a secular instituição escolar e o processo de escolarização sofrem com enormes desafios impostos por forças infensas a qualquer tipo de progresso social, poderosos grupos de interesse que há séculos lutam para que nosso país não ponha abaixo os alicerces da colonialidade.

No início da década de 1960, Paulo Freire escreveu em *Educação como Prática da Liberdade*: “uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à capacidade de decidir” (Freire, 2000, p. 51). Essa adesão inconsciente e acrítica ao sistema socioeconômico hegemônico é o que a educação concebida como um processo emancipatório deve combater.

Que este trabalho se some aos de outros colegas no sentido da elaboração de um projeto de educação e escolarização democratizante, eticamente comprometido com os interesses da maioria dos brasileiros.

2 ENSINAR É MISSÃO? A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ATIVIDADE DOCENTE E SUA TRANSFORMAÇÃO EM PROFISSÃO DE GÊNERO NO BRASIL

- *“Pense no futuro. Não existe trabalho melhor para uma mulher do que ser professora.*
- *O que é tão incrível em ser professora?*
- *Você sai cedo do trabalho. Tem férias escolares. É fácil tirar licença. O melhor trabalho para as mães é ser professora”¹³.*

Atualmente, a importância da educação escolar constitui um consenso inabalável. Mesmo com as crescentes críticas à instituição escolar, especialmente à escola pública, além dos constrangimentos e ataques diretos (muitos deles fatais) sofridos pelos professores no exercício da sua atividade¹⁴, raros são os indivíduos que negam o papel eminente da escolarização.

Ao longo das últimas décadas, os papéis conferidos à escola mudaram substancialmente, sob a influência da reestruturação produtiva – com o desenvolvimento de modelos pós-fordistas de produção – que caracterizou a chamada Terceira Revolução Industrial¹⁵ e da hegemonia do neoliberalismo enquanto doutrina política e econômica.

As transformações estruturais verificadas nas sociedades capitalistas avançadas, determinadas por grandes inovações tecnológicas – sobretudo nos campos da informática, telemática e microeletrônica, conferiram um papel central à

¹³ Diálogo entre Kim Eunyoung e sua mãe no romance Kim Jiyoung, nascida em 1982, de Cho Nam-Joo.

¹⁴ Alguns exemplos dos ataques diretos à atividade docente: no Estado da Flórida, nos Estados Unidos, foi aprovada em 2022 a Lei 1557, denominada “Direitos dos Pais na Educação” e apelidada de “Não Diga Gay”, que proíbe as escolas e os professores daquela unidade federativa de abordarem temas ligados à comunidade LGBTQIAPN+, como orientação sexual e identidade de gênero, da pré-escola ao terceiro ano do Ensino Fundamental, permitindo sua abordagem nas séries mais avançadas, caso sejam considerados “apropriados”. Já na Coreia do Sul, em julho de 2023, uma professora de 23 anos cometeu suicídio após sofrer constantes pressões de pais de alunos. No Brasil, podemos citar iniciativas como o movimento Escola sem Partido, fundado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, além da série de ataques a escolas registrados no nosso país nos últimos anos, o que resultou nas mortes das professoras Hellen Abreu Batista, em 2017, e da professora Elisabeth Tenreiro, em 2023.

¹⁵ A chamada Terceira Revolução Industrial se configura entre os anos 1960 e 1970, quando os países de capitalismo avançado passam a enfrentar os problemas decorrentes do esgotamento do modelo fordista de produção: queda de produtividade, recessão, estagflação, desemprego, entre outros, agravados pela primeira crise do petróleo, em 1973, e tem como base o desenvolvimento e uso intensivo de novas tecnologias – especialmente nos campos da informática, telemática e microeletrônica –, a adoção de novos modelos gerenciais e produtivos (Toyotismo) e a internacionalização financeira.

educação escolar, tanto no que tange à formação de *capital humano* quanto à possibilidade de inserção vantajosa na *sociedade do conhecimento* por meio da aquisição de determinados conhecimentos no ambiente escolar¹⁶.

Nesse contexto, a ideologia neoliberal toma a forma do gerencialismo, o que impõe “uma transformação baseada nos modelos pós-fordistas, que alteram profundamente o Estado e suas instituições, dentre elas a escola, que internamente passa por reestruturações profundas, ainda que pareça não se modificar”. (Hypolito, 2020, p. 140)¹⁷.

Dessa forma, o Estado foi reconfigurado com base em um modelo gerencialista, sob a influência das ideias neoliberais e do paradigma da Nova Gestão Pública (NPG¹⁸). Tal modelo

Veio se consolidando como tentativa de superação do Estado Social da segunda metade do século XX. [...]. A reestruturação capitalista [...] impôs modelos de privatização, exógena e endógena, aprimorando os processos de parcerias público-privadas¹⁹ e os modelos eficientistas, baseados em métricas, metas e avaliação (Hypolito, 2020, p. 142-143).

Para Fiori (1997, p. 116), a reordenação empreendida pelos governos neoliberais implicou, na área econômica, a defesa e imposição do equilíbrio fiscal – leia-se: diminuição dos investimentos sociais por parte do poder público –, a desregulação dos mercados, abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos; no campo político, criticaram-se as democracias de massas, impingidas como *populistas*.

Esse conjunto de transformações evidentemente produziu efeitos na educação pública. Adrião (2022) nos alerta que a ideia de privatização da escola

¹⁶ Em países de capitalismo tardio como o Brasil, com enormes desigualdades sociais, a lenta expansão do acesso à escolarização conferiu ainda maior significado, quase religioso, na crença do *poder transformador* da educação nas vidas das famílias mais pobres.

¹⁷ Hypolito (2020, p. 151) explicita de que forma o gerencialismo transforma a instituição e a cultura escolar: “Em termos de gestão no contexto das escolas, o gerencialismo pode ser considerado como política educativa que é apresentado como modelo de gestão eficiente, eficaz, econômico e democrático, apresentado pelos grupos hegemônicos como a única forma de solucionar os problemas escolares. Nas escolas chega como algo imprescindível, moderno e que vem para garantir qualidade do ensino. É apresentado como a melhor solução para uma educação de qualidade, pois está baseado em evidências por meio de indicadores, métodos científicos, exames e avaliações”.

¹⁸ Teoria da Administração Pública que tem como meta a implementação de modelos de gestão da empresas privadas na gestão pública.

¹⁹ Para Bezerra (2008, p. 62-63, apud. Adrião, 2022, p. 66), “A expressão parceria público-privada [...] implica também a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

básica no Brasil traz um sentido que transcende os tradicionais processos de *mercantilização*, encerrando procedimentos

pelos quais a educação pública brasileira se subordina a setores privados – corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc.- explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores (Adrião, 2022, p. 66-67).

Dessa forma, enquanto a Lei 12.796/2013, que altera a lei 9.394/1996, prevê que o Estado brasileiro é obrigado a prover educação básica e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade²⁰, essa entidade transfere sua responsabilidade a um amplo e complexo setor privado, o que compreende entidades filantrópicas, confessionais ou populares, fundações e institutos, empresas, fundos de investimentos, ONG's e as próprias famílias, o que é reforçado pelo suposto fracasso da escola pública, em comparação a empresas privadas e aos índices (desigualmente) por elas produzidos.

Por outro lado, as ideias pedagógicas oriundas do ideário neoliberal expressam-se no nosso país através do que Saviani (2010) chama de neoprodutivismo, versão atualizada da Teoria do Capital Humano²¹, com orientação educativa que ainda reconhece a importância da instituição escolar para a formação de mão de obra qualificada, porém, conferindo aos educandos o mero *status* individual de empregabilidade, sem a garantia real de que o conhecimento leve à inclusão no mercado de trabalho – caracterizando, assim, uma pedagogia da exclusão.

A orientação didático-pedagógica do neoprodutivismo consiste na atualização do lema escolanovista *aprender a aprender*, preconizando que o mais importante é aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas, em face de um mercado laboral em constante transformação, individualizando completamente a experiência de sucesso (ou fracasso) na busca por um emprego e, por extensão, de inserção na sociedade capitalista.

²⁰ Eis a redação do artigo específico: Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996).

²¹ Para Azevedo (2021, p. 101), “A teoria do capital humano tem como um de seus pressupostos a concepção de que o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo ‘adquirente’. De acordo com esse quadro argumentativo, o conhecimento ‘agregado’ tem o efeito de proporcionar um aumento de rendimentos a seu proprietário (e, especialmente, ao comprador da força de trabalho – o beneficiário dos ganhos de produtividade)”.

O papel do professorado foi diretamente influenciado pelas mudanças impostas à escola e ao ensino. Tardif e Lessard (2020) destacam que, se outrora a docência e seus agentes se encontravam em uma posição subordinada – e até periférica – na esfera de produção, atualmente os agentes escolares constituem, “tanto por causa do seu número como de sua função, uma das principais peças das sociedades modernas avançadas” (Tardif; Lessard, 2020, p. 22), uma vez que “a escolarização está, mais do que nunca, no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade”. (Idem, p. 23).

Há séculos, o ensino no contexto escolar representa um modo de socialização e de formação dominante nas sociedades modernas. A escolarização supõe a edificação e institucionalização da docência escolar como um novo campo de trabalho²². Tardif e Lessard (2020) ressaltam que as relações entre professores e alunos, compreendidas como ligações entre os docentes e seu *objeto de trabalho*, fundamentam as relações sociais na escola. Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 19) assevera que

O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa [...]. Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem e reinventam.

Não obstante, Tardif e Lessard (2020) alertam que o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. Para eles, a maior parte das pesquisas acerca da educação se fundamenta em abstrações – a Pedagogia, a Didática, a tecnologia do ensino etc., sem situá-las no contexto da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do labor escolar. Arroyo (2010, p. 10) está de acordo com essa perspectiva ao afirmar que

²² Citando Varela e Alvarez Uria (1992), Hypolito (2020) elenca as seguintes condições para o surgimento da escola nacional: 1. A definição de um estatuto da infância; 2. A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; 3. O aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4. a destruição de outros modos de educação; 5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis; 6. Transformação do mestre do ofício de ensinar em profissional do ensino assalariado.

Educação nos lembra escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência [...]. Até a história da educação estudada pelos professores(as) é a história da escola, dos sistemas de ensino, não sua história profissional, dos seus saberes de ofício.

Essa situação decorre de uma verdade inconveniente: a docência não é socialmente vista como profissão, amiúde, nem pelos próprios professores. Sousa (2001, p. 13) ensina que o termo profissão vem do latim *profiteri*, que significa confessar, testemunhar, declarar abertamente, ligando-se a uma forma de vida publicamente assumida e reconhecida. Quantos colegas licenciados em História ou Geografia, por exemplo, não se denominam e/ou são identificados, antes de tudo, como historiadores, geógrafos e não como docentes? Isso não é exatamente culpa nossa. Como Arroyo (2010, p. 10) nos lembra, o imaginário em torno do magistério se relaciona diretamente à sua despersonalização, à neutralização dos docentes enquanto sujeitos centrais no processo de escolarização, uma vez que “as instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas [...] roubaram a centralidade dos sujeitos [docentes] e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação”.

Por outro lado, a docência também pode ser compreendida como um ofício, sem desmistificar o ideal de profissionalização alimentado há décadas pela categoria e tampouco ferir sua dignidade laboral. Arroyo (2010, p. 18) esclarece que o termo ofício

Remete a artífice, [...] a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos.

Para Arroyo (2010), a docência pode ser assimilada a um ofício porque, a despeito das contínuas transformações impostas à instituição escolar, subsiste uma cultura docente aprendida ao longo da formação da espécie humana, marcada por conhecimentos e saberes que se dão no exercício da docência, na relação entre diferentes gerações, no ambiente escolar.

Seja como profissão ou ofício, abordar a atividade docente é desafiador. Primeiro, pela complexidade e diversidade do que chamamos de forma generalizada corpo docente. Em segundo lugar, porque a afirmação da identidade e do profissionalismo da docência entram em conflito direto com a descaracterização e

despersonalização dessa atividade promovida tanto pela ação do Estado como de outras instituições que influenciam direta e indiretamente a escola. Ciente disso, Arroyo (2010, p. 22) confirma que “estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização”.

Esse movimento de valorização da atividade docente é delicado, pois costuma ser atrelado a um ideal ambíguo de profissionalização, polarizado por uma ideia de competência atestada pelo aumento da titulação, o que coloca os professores em uma situação peculiar, descrita por Arroyo (2010, p. 29) da seguinte forma:

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados.

Por outro lado, a ideologia da profissionalização serve como justificativa para a formação continuada e a abertura de uma gama de cursos em nível de graduação e pós graduação de lato e até de stricto sensu, muitos de qualidade questionável, voltados a temas e áreas que não valorizam – e até desprezam – a cultura escolar, fundamentada sobretudo nas relações estabelecidas entre docentes e discentes. Hypolito (2020, p. 27) acredita que isso decorre da própria forma como a instituição escolar foi historicamente constituída:

O/a profissional do ensino, no decorrer do processo de construção e consolidação de uma instituição da sociedade especialmente dedicada à educação sistematizada, viu-se submetido/a a variadas formas de estrutura e organização escolar. Essas formas de organização da escola [...] impuseram um jeito de ser e agir ao/a profissional do ensino, que, enquanto ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

Tardif e Lessard (2020) endossam essa ideia, destacando que tanto essa instituição como o ensino têm sido historicamente invadidos por modelos de gestão e execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. Ressalte-se também o papel do Estado e seu esforço para desenvolver a profissionalização docente como um instrumento de controle do professorado dentro de uma equação complexa, resumida por Hypolito (2020, p. 36) da seguinte forma:

Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização significou, de um lado, a busca pela profissionalização dos/as docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os/as profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização.

No âmbito dessa dinâmica subjaz um conflito de poder. Enquanto o desempoderamento dos professores costuma ser compreendido como a perda de controle sobre o alunado – o que se confunde com falta de respeito e disciplina dos corpos discentes –, na verdade esses são desdobramentos de um problema maior: a progressiva e intensiva precarização da profissão docente, que ganha a forma de flexibilização no âmbito político e geral, como exemplifica a Lei 13.415/2017 (posteriormente transformada na Lei 14.945/2024), que instituiu o chamado Novo Ensino Médio. No Art. 61 da primeira versão da referida lei, permitia-se, por exemplo, que profissionais com notório saber ministrassem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (engenheiros, por exemplo, poderiam lecionar matemática), a pretexto de suprir a carência de professores licenciados nas escolas. Esse tipo de brecha reforça a ideia de docência como uma semiprofissão.

O que se questiona nessa permissividade franqueada pela referida lei não é a capacidade que qualquer pessoa – inclusive sem titulação superior – tem de ensinar algo a alguém. Na verdade, fazemos isso o tempo todo, seja no universo social mais restrito, familiar, ou na sociedade em sentido amplo. Todavia, o profissional docente não se caracteriza somente pelo domínio dos conteúdos de determinada área de especialidade. O que lhe seria, então, específico?

Esta é uma pergunta que merece maiores considerações, ainda mais porque evoca a problemática do conceito de identidade, o qual é bastante complexo. Para Brandão (2015), dada a multidimensionalidade implicada na definição de identidade, faz-se necessária a contribuição de diferentes disciplinas para a sua plena compreensão. De um ponto de vista analítico, a autora identifica duas dimensões básicas da identidade: pessoal, entendida como “o conjunto organizado dos sentimentos, das representações, das experiências e dos projetos de futuro reportando-se a si” (Malewska-Peyre, 1999, p. 112); e social, referente à “representação que os outros têm de nós e que está ligada às nossas pertencas sociais, efetivas ou não” (Brandão, 2015, p. 133).

É mister se frisar, no entanto, que a identidade não se reduz à soma das suas dimensões básicas, mas também é influenciada pelo contexto histórico, social e cultural no qual estamos inseridos desde o nascimento.

A noção de identidade provê, ao mesmo tempo, sentimentos de unidade e diferença, o que, por um lado, evidencia seu caráter relacional e, por outro, a importância da alteridade na construção identitária. Como Brandão (2015, p. 33) defende, “esta unicidade que nos faz sentir diferentes implica, necessariamente, um ponto de comparação: só podemos diferenciar-nos face a alguma coisa ou a alguém, comparação de onde ressaltarão diferenças, mas também semelhanças”.

Dessa forma, a grande dificuldade verificada entre aqueles que abordam a identidade é saber como ela é formada, tanto do ponto de vista individual como social. Uma importante questão adicional consiste em saber como essas dimensões se articulam. Na verdade, não há uma distinção *tout court* entre as mesmas. A identidade povoa uma zona cinzenta, o que, de acordo com Brandão (*Idem*, p. 15),

Explica o interesse de várias disciplinas pelo seu estudo e contribui, igualmente, para a dificuldade de articulação de concepções teóricas, acentuada pelo fato de a identidade estar envolvida em diversas lutas ideológicas e políticas, aqui incluídas as que têm lugar dentro do próprio campo científico.

Destarte, a construção da identidade é eminentemente conflitiva, visto que, além daquela que nos é atribuída, subsiste aquela que reivindicamos, nos jogos de espelhamento e negação recorrentes nesse processo. Bauman (2005, p. 21) afirma que “a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero”. Ele explicita a ideia de identidade como criação no trecho a seguir:

A ideia de “identidade” [...] não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana [...] Essa ideia foi forçada a entrar no *Lebenswelt*²³ de homens e mulheres modernos – e chegou como uma ficção. Ela se solidificou num “fato”, num “dado”, precisamente por que tinha sido uma *ficção* [...] A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia (Bauman, 2005, p. 26).

²³ Mundo da vida.

Ainda que estejamos de acordo com a dimensão política da identidade – e as políticas de identidade e os inúmeros conflitos bélicos mundo afora estão aí para enfatizá-lo –, a construção da identidade, seja na sua dimensão individual ou social, é muito complexa, compreendendo aspectos objetivos, subjetivos, além do contexto histórico, social e cultural no qual estamos inseridos. Assim, como Brandão (2015, p. 16-17) afirma:

A nossa identidade joga-se [...] entre o pensado e o sentido, o consciente e o inconsciente, o visível e o oculto. Ela escapa sempre, de algum modo, a uma definição linear, estável, estanque. Esta complexidade foi, aliás, salientada por Erikson (1980, p. 109), para quem a única forma de tentar tornar mais explícita a questão da identidade seria “abordando-a a partir de uma diversidade de ângulos [...] e deixando o termo ‘identidade’ falar por si próprio numa série de conotações”.

Uma vez que a identidade possui uma dimensão subjetiva, é pouco eficaz abordá-la como algo puramente externo aos indivíduos, atribuindo-lhes definições, características ou rotulando-os de uma forma que eles próprios não reconhecem como pertinente para si. Por outro lado, é preciso reconhecer que os sujeitos não possuem autonomia absoluta em relação ao seu contexto. Importa, portanto, compreender como os sujeitos se definem em relação ao contexto sociocultural, pois,

Como a apropriação que fazemos do mundo não é passiva, a influência social é diferentemente apropriada e transformada pelos indivíduos: não somos todos médicos ou professores da mesma forma, embora partilhemos características comuns ligadas a essas categorias, porque as identidades sociais se constroem na base de papéis social e culturalmente definidos, assentes em normas e expectativas que reclamam de nós um certo ajustamento (Brandão, p. 139-140).

Castells (2018) concorda que a construção da identidade passa pela individuação, definindo-a como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”, não se confundindo com os papéis sociais, uma vez que, para o autor,

Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações (Castells, 2018, p. 63).

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o caráter dinâmico da identidade, caracterizada por Brandão (2015) como uma síntese em curso das nossas várias (não) identificações, já que “como possuímos a capacidade de refletir sobre o mundo que nos rodeia e participamos da sua construção, umas vezes, conformamo-nos, outras, rebelamo-nos contra as definições de nós que nos são reenviadas” (Brandão, 2015, p. 134).

A presença e o sentimento de identidade implicam uma historicidade, i.e., o domínio da temporalidade, compreendendo presente, passado e futuro. Assim sendo, “aquilo que somos, o que pensamos que somos e o que os outros pensam que somos (representações nem sempre coincidentes) constrói-se tanto por referência ao nosso passado, como ao nosso presente e ao futuro que antecipamos” (Idem, p. 135). Assim sendo,

A nossa identidade é [...] o resultado de tudo o que somos, daquilo que fomos e do que esperamos vir a ser. É também pela organização de uma história pessoal que adquirimos um sentimento de unidade ou coerência. Integrando passado, presente e futuro, obtemos um sentimento de inteireza, reforçado pela existência dessa história que contamos de e a nós próprios e aos outros. Somos o que somos face à nossa história, mas também na medida em que ela nos oferece um registo de integridade pelo fato de possuímos uma existência da qual podemos dar conta (Brandão, 2015, p. 135).

Uma vez que a construção da identidade resulta das experiências acumuladas na relação em diferentes universos e com diferentes pessoas, ela se expressa como um sistema de identidades múltiplas, o que explica, por um lado, o interesse dos investigadores em uma dimensão particular de análise e, por outro, a fragmentação das identidades nas sociedades complexas,

caracterizadas por um grau de autonomização relativamente elevado das seguintes esferas de existência, com suas particularidades próprias, exigindo de nós um aparente desdobramento das nossas condutas e formas de estar. Repartidos entre mundos diferentes, surgimos como criaturas divididas entre as nossas pertenças (Brandão, 2015, p. 136).

Feitas essas considerações, voltamos à questão da especificidade da profissão docente. Munsberg e Da Silva (2014), por exemplo, argumentam que a especificidade da docência no âmbito escolar pode ser observada a priori, na comparação com as demais profissões, já que é a partir dela que os demais profissionais são formados. Conforme os autores, a formação docente “tem início no momento de ingresso na escola [...] e estende-se por toda a vida escolar.

Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional” (Munsberg; Da Silva, 2014, p. 3). Dessa forma, os mesmos autores advogam que a ideia de identidade profissional docente encerra uma pluralidade, conforme diferentes modelos de profissionalismo.

Já para Roldão (2007, p. 98) “a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos [...] que se jogam num único saber integrador, situado e contextual - como ensinar aqui e agora, que se configura como ‘prático’”. Nesse processo de construção do conhecimento profissional, constitui-se a identidade profissional docente, entendida por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) pelas posições de sujeito e pelas representações atribuídas aos professores, através de discursos e agentes sociais, no exercício das suas funções em instituições sociais. Ela é, dessa forma, uma construção social pontuada pela multiplicidade de aspectos fundantes – classe social, gênero, história de vida e formação profissional, marcando a categoria pela heterogeneidade e instabilidade identitária. O elemento unificador que melhor caracteriza esse grupo tão diversificado é a dedicação ao ensino – à ação de ensinar, componente da especificidade da profissão. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 9), sintetizam essas ideias da seguinte forma:

Ser professor/a implica ter que dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. A profissão docente é tensionada, constantemente, por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa [...] ao longo da sua trajetória, cada professor/a vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes), os quais se manifestarão na sua *práxis* docente. [...] A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade.

Por identidade profissional docente entendem-se, portanto, as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Abordar a docência no âmbito escolar requer algumas precauções. A primeira delas é adotar uma postura crítica em relação às concepções moralizantes e normativas do magistério, um trabalho orientado sobretudo por uma forte ética do

dever de sentido religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares.

Ao longo dos séculos, esse ethos religioso perpassa o trabalho dos professores, não obstante a (relativa) perda de poder das instituições religiosas nos sistemas de educação. Kreutz (1986) nos mostra que a concepção do magistério como vocação/sacerdócio pode ser encontrada no século XVI, com a abertura de escolas elementares voltadas às camadas populares, visando, basicamente, à leitura de textos religiosos, reforçando a influência da igreja na sociedade. Nesse contexto, o termo professor significava “o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (Kreutz, 1986, p. 13). Quanto à sua ação educativa, esta

Deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade. Daí o realce para as funções extraescolares. Posto como o guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão (Kreutz, 1986, p. 14).

A fé no poder da educação se fez presente no século XVIII, no contexto da Modernidade, quando alcançou o *status* de instrumento de emancipação coletiva, por meio da instrução que visava à formação de homens esclarecidos. Para Hypolito (2020, p. 30), “em termos de educação, o pensamento liberal defendia que esta fosse pública e laica para todos; propunha, conseqüentemente, uma formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não em uma profissão de fé”.

Já nos séculos XIX e XX, quando o Estado assume definitivamente o papel da igreja na organização e gestão dos sistemas escolares, a ética do dever e a obediência continuam como ideias fortes na preparação dos professores, doravante identificados como um corpo do Estado e como agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes. Entretanto, os aspectos religiosos não serão desprezados. Como Hypolito (2020, p. 34) explica,

As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores e das professoras que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de

ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa.

À parte as definições oficiais do que é ser professor/a, muitas lacunas permanecem, às vezes, induzidas pelo próprio poder público. Por exemplo: como já mencionado anteriormente, a respeito da Lei 13.415/2017, um dos artigos que alteravam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) no texto da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabelecia o chamado novo ensino médio, autorizava pessoas de outras áreas de formação e especialistas com notório saber a darem aulas nas escolas do país, reforçando a ideia de que qualquer um pode exercer a docência, mesmo sem formação específica, e que a docência é uma atividade complementar, um bico, representando meramente a possibilidade de uma renda extra. Por outro lado, em que pese o avanço da titulação superior entre os profissionais da educação no país, ainda é possível encontrar indivíduos atuando no magistério sem formação em nível superior. Algo impensável entre médicos, por exemplo.

Tal situação se sustenta porque, como explicam Tardif e Lessard (2020, p. 37), “o que permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um ofício moral [...], que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor das crenças dominantes do momento”. Para os autores, a docência pode e deve ser analisada como qualquer outro trabalho humano, ou seja, descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores, tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho, uma vez que

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (Tardif; Lessard, 2020, p. 38).

A docência consiste em um trabalho composto, simultaneamente codificado (burocratizado) e flexível, i.e., com relativa margem de autonomia. O espaço escolar e a atividade específica dos professores (ensinar) oferecem certa possibilidade de ação autônoma, não obstante as persistentes tentativas de imposição de modelos didático-pedagógicos prontos por parte do ministério e das secretarias de educação.

Nesse contexto, a própria personalidade dos docentes se torna parte integrante do seu trabalho. Dessa forma, os profissionais docentes se assemelham mais a atores sociais do que a agentes organizacionais. Sendo assim, “sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com outros agentes educativos” (Tardif; Lessard, 2020, p. 45).

A formação da identidade profissional docente é marcada, portanto, pelas ambiguidades e tensões que fazem parte da atividade cotidiana dos professores nas instituições escolares. Não é à toa que os docentes em geral recebem com desconfiança, ceticismo e até certo espírito de oposição as determinações oriundas de instâncias superiores que ignoram suas vozes ou, no máximo, *aceitam sugestões*, especialmente aquelas que interferem diretamente no trabalho que esses profissionais desenvolvem em sala de aula²⁴. Nesse caso, não se trata da mera afirmação de uma autonomia confundida com voluntarismo, mas da defesa instintiva da sua prerrogativa, como principal sujeito do processo de escolarização, de levar seu trabalho sem constrangimentos e sem tolher a liberdade que lhe é inerente.

Mesmo assim, é lugar-comum que o status da profissão docente padece de uma profunda desvalorização social. A ideia de status, nesse caso, representa o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delineia esse aspecto. De acordo com De Coster (1998, p. 23), o status remete à questão da identidade do trabalhador, seja no ambiente laboral ou social, uma vez que ambos são regulados conforme normas e regras que definem seus papeis e posições. Todavia, essa identidade não é formada a priori, mas construída ao longo da formação e atuação dos professores, o que leva a inevitáveis tensões. Assim sendo, a identidade profissional docente é marcada por uma forte individualização e diversidade, referindo-se principalmente às experiências pessoais dos professores.

A desvalorização do status profissional da docência guarda profundas raízes históricas. No caso brasileiro, a educação escolar foi parte do processo de colonização

²⁴ A esse respeito, é válido citar as diversas tentativas da Secretaria Estadual de Educação do Ceará em implementar metodologias de aprendizagem colaborativa e até mesmo uma metodologia denominada como Competências Socioemocionais, o que incluía a *formação de professores* para replicar essas metodologias em sala de aula. Algumas dessas metodologias são oferecidas por fundações de direito privado, como o Instituto Ayrton Senna, além da Fundação Lemann e do Instituto Unibanco, em *parceria* com a Seduc/CE.

lusitana na América, caracterizando-se por uma concepção eminentemente religiosa e aculturadora. Inicialmente, ela foi entregue aos padres jesuítas e restrita à conversão dos povos indígenas e à formação da elite econômica masculina.

A expulsão dos inicianos²⁵ de Portugal e das suas colônias, em 1759, desencadeou um progressivo processo de laicização do sistema educacional brasileiro. Não obstante o espírito contraditório do reformismo ilustrado lusitano²⁶, concedendo a oferta de educação por parte de outras ordens religiosas (carmelitas, franciscanos, capuchinhos etc.), surgiram as escolas laicas e os professores leigos²⁷, que cobriam parte da procura não atendida pelos grupos religiosos²⁸.

Seja na colônia ou na metrópole, esses primeiros docentes eram indivíduos oriundos das classes mais humildes²⁹. Para Nóvoa (1995), isso explica os baixos salários que se lhes ofereciam. Campos (2002, p. 15) explicita a precariedade da atividade docente durante esse período, ao descrever que

As vagas nas escolas de primeiras letras eram preenchidas por pessoas não preparadas e sem instrução, já que a capacidade avaliada para o desempenho da função se resumia à possibilidade de ler e escrever com “boa letra”.

Os problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil ficaram mais evidentes quando a corte real portuguesa se estabeleceu no país. Nesse sentido, esse evento histórico exerceu forte influência na regulação da educação na então colônia. Em 1827, por exemplo, foi editada a primeira lei que estabeleceu as linhas gerais para a instrução no Brasil. Porém, como explica Silva (1969, p. 343), “a compreensão da

²⁵ Esse termo alude a Inácio de Loyola (1491-1556), que fundou, em 1534, a Companhia de Jesus, ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como missão a pregação do Evangelho pelo mundo.

²⁶ “O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante [...] e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência” (Saviani, 2010, p. 77).

²⁷ “Depois de sua expulsão em 1759 [...], passaram a exercer essa função os membros de outras ordens religiosas instaladas no país, que atuavam em escolas monásticas, os capelães de engenho e alguns poucos “mestres-escolas”, leigos nomeados para cobrir os lugares vagos” (Campos, 2002, p. 15).

²⁸ No caso concreto do ensino em Portugal, o Alvará Régio de oito de junho de 1759, no âmbito das reformas pombalinas, veio determinar a substituição do corpo de professores religiosos, sob a tutela da Igreja, por um corpo docente laico, sob o controle do Estado.

²⁹ “Era comum que os mestres dos séculos XVII e XVIII fossem homens com alguma moléstia ou enfermidade física, impossibilitados de trabalhar nos campos. Ou, então, eram artesãos, empregados ou mulheres que queriam algumas compensações suplementares” (Rabelo, 2010, p. 59).

importância do problema da formação dos professores primários, enquanto condição do desenvolvimento da educação popular, ocorreu no Brasil em fase relativamente tardia e de forma lenta”, ao longo do século XIX, com a consolidação burguesa, em decorrência dos embates que marcaram essa centúria, consistindo, fundamentalmente, na oposição entre burguesia e proletariado. Nesse quadro histórico, a pedagogia e a educação ganharam destaque como campos privilegiados de ação político-ideológica das classes em conflito. Cambi (1999, p. 408) explica que:

Numa sociedade [...] econômica e politicamente em grande transformação [...] um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais impregnadas de “espírito burguês” [...] para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à emancipação política.

Em face dessa disputa, era mister garantir o controle sobre a formação dos profissionais docentes, transformando-os em agentes institucionais aptos a difundir entre o público escolar os valores cívicos e morais da ordem burguesa. Então, como esclarece Nóvoa (1992, p. 14), o professorado foi constituído graças à intervenção do Estado³⁰, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino, paralelamente à difusão das ideias liberais e iluministas.

A construção da imagem desse profissional, ao longo do século XIX, “cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (Nóvoa, 1992, p. 14).

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO FORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A constituição do campo³¹ de pesquisa em formação docente é relativamente recente no chamado mundo ocidental³², situando-se entre a primeira metade da

³⁰ Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (Nóvoa, 1992, p. 14).

³¹ Para Diniz-Pereira (2014, p. 101), com base em Bourdieu (1983), “todos os campos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre seus diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital”.

³² De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 102), o *surgimento* desse campo se deu com a publicação de uma revisão de literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James E. Tucker, na edição de

década de 1970 e a segunda metade dos anos 1980. No Brasil, conforme Diniz-Pereira (2014), debates e pesquisas sobre a formação docente foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte³³” e levantamentos bibliográficos. A diferença entre essas investigações se encontrava principalmente na ênfase dada no que se compreendia como formação docente.

Considerando esse aspecto, Diniz-Pereira (2014) propôs uma periodização abrangendo a produção acadêmica voltada a essa temática no Brasil da seguinte forma: anos 1970 - treinamento técnico em educação; anos 1980 - a formação do educador; anos 1990 - a formação do professor-pesquisador. Já a partir dos anos 2000, as pesquisas de cunho prescritivo sofreram fortes críticas. Desde então, o que passou a interessar os investigadores já não era *como* formar professores, mas, como alguém *se torna professor(a)*.

Por outro lado, é interessante recorrer a André (2010) para não incorrermos em uma projeção equivocada da constituição do campo da formação docente na pesquisa em educação. Como a autora lembra, até a década de 1990, “por falta de espaço, a produção científica sobre a formação docente ficou aninhada, por um certo período de tempo, no campo da Didática”. (André, 2010, p. 174). Pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria. A esse respeito, Diniz-Pereira (2014, p. 105) explica que

Observa-se, na década de 1990, um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas. A partir daí, parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil.

Na primeira década do novo milênio, verifica-se a emergência de uma diversidade de conteúdos nas pesquisas acerca da formação docente no nosso país. Os cursos de formação de professores perdem proeminência nesse campo, privilegiando-se o(a) professor(a). Diniz-Pereira (2014, p. 105) pontua que “a tendência nos estudos sobre formação de professores, [...], de compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco nos ‘agentes-sujeitos’, se confirma nos

1973 do *Handbook Research of Teaching*. Sua consolidação se deu com outra revisão de literatura na edição de 1986 do mesmo periódico.

³³ Modalidade de pesquisa que mapeia o conhecimento já produzido sobre determinado tema, visando à apresentação de uma visão geral sobre esse assunto.

anos 2000, com relevo especial para as professoras: suas vozes, suas vidas, suas identidades”. A partir de então, a ênfase recai nas seguintes temáticas e metodologias: construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça.

No caso brasileiro, houve um considerável avanço na constituição do campo formação docente na pesquisa em educação. Nos últimos anos, em particular, os trabalhos produzidos em nível de pós-graduação se destacaram pela diversidade nas abordagens metodológicas, com o uso mais frequente da análise de depoimentos, da história de vida e da pesquisa colaborativa.

Ainda assim, verifica-se a persistência de alguns problemas relacionados à pesquisa acerca da formação docente. Diniz-Pereira (2014, p. 109) destaca

[A] fragilidade nos fundamentos teóricos; fica pouco evidente qual o eixo condutor do trabalho ou o conhecimento produzido pela pesquisa; e ainda fragilidades metodológicas, tais como: falta de clareza quanto ao objeto de estudo (formação de professores), quanto aos fundamentos da pesquisa qualitativa e quanto às metodologias de pesquisa, de forma geral.

Em face dessa situação, André (2010), citando Zeichner (2009), argumenta que, para fortalecer a investigação sobre a formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões e características dos professores, a formação, a aprendizagem e a prática docente. A autora reforça que, no caso brasileiro, “é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino” (André, 2010, p. 177).

2.1.1 Panorama das Pesquisas Relativas ao Recorte do Estudo

Uma vez que entendemos como o campo de pesquisa formação de professores foi constituído no âmbito da pesquisa em educação, realizamos o levantamento bibliográfico acerca do recorte específico da presente pesquisa. Para tanto, efetuamos buscas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD); portal de periódicos da Capes; e nos anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os levantamentos foram feitos em língua portuguesa, espanhola e inglesa, a partir da combinação de descritores variados, compreendendo a produção bibliográfica dos últimos 16 anos. Na primeira consulta, utilizamos os descritores *identidade profissional docente* e *gênero*, buscando identificar obras que dialogassem com o eixo central da nossa pesquisa. Nesse primeiro levantamento, localizamos 157 trabalhos. Uma vez que esse montante é excessivo e que a maior parte dessa bibliografia não mantinha relação com o recorte da pesquisa, refinamos a busca, acrescentando outros descritores.

Dessa feita, utilizamos os descritores *cinema* – uma variação de narrativas cinematográficas –, *formação docente* (na qual a identidade profissional está subsumida) e *professoras*, o que resultou no recenseamento de 109 trabalhos. Não obstante, além da quantidade excessiva, a maioria das obras não tinha afinidade com o recorte específico desta pesquisa e nem oferecia subsídios significativos. Resolvemos então combinar os descritores *identidade profissional docente*, *filmes* e *professoras*, deparando-nos com 26 obras. O que chamou a atenção nesse levantamento foi a quantidade expressiva de trabalhos teoricamente voltados a uma abordagem das representações sociais, o que não condiz com a abordagem teórica e metodológica desta tese.

Finalmente, mesclando os descritores *identidade profissional docente*, *gênero* e *cinema*, levantamos apenas 8 trabalhos, dos quais aproveitamos três que tinham maior afinidade com a presente pesquisa e que estão sumarizados a seguir.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD

Autoria	Título	Grau de titulação	Ano	Instituição
Barbaceli	Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização	Mestrado	2013	USP
Dias	Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas	Mestrado	2014	Unijuí
Gilbert	Cinematic representations of female teachers: a narratological analysis of mise-en-scène in recent Hollywood films	Doutorado	2014	Northern Illinois University

Fonte: O autor (2024).

Já no portal de periódicos da Capes, utilizamos a mesma ordem e sequência dos descritores usados no primeiro levantamento. Ao inserirmos os descritores *identidade profissional docente* e *gênero*, levantamos 51 artigos. Quando repetimos esse procedimento, porém, usando os descritores *cinema*, *formação docente* e *professoras*, obtivemos como resultado somente 10 artigos. Refazendo a busca com os descritores *identidade profissional docente*, *filmes* e *professoras*, levantamos 11 trabalhos. Por fim, empregando na busca os descritores *identidade profissional docente*, *gênero* e *cinema*, não encontramos nenhum artigo publicado. Entre os trabalhos recenseados, aproveitamos aqueles que ofereciam subsídios para a pesquisa em geral, os quais estão sumarizados no quadro a seguir.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Autoria	Título do Artigo	Ano de publicação	Periódico da publicação
Brown	Teachers on film: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to James Fitzpatrick	2015	Sense
Chies	Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho	2010	Estudos feministas
Dal'Igna; Scherer	Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência	2020	Revista diversidade e Educação
Fabris	A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos	2010	Currículo sem Fronteiras
Felipe	O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social	2008	Revista Anagrama
Munsberg; Silva	Constituição docente: formação, identidade e professoralidade	2014	Feevale
Yannoulas	Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria	2011	Temporalis

Fonte: O autor (2024).

Já na consulta aos anais da ANPEd – reuniões nacionais e da regional Sul, os levantamentos das últimas quinze edições do evento revelaram poucos trabalhos interessantes para a nossa investigação. Dentre eles, resolvemos incorporar um que se aproxima mais daquilo que propomos (Silva, 2018) para compor essa revisão.

Dessa forma, nosso levantamento nos referidos bancos de dados reportou um total de 12 trabalhos, compreendendo uma tese, duas dissertações e 9 artigos, os quais serão analisados a seguir.

2.1.2 Caracterização e análise das pesquisas recenseadas

Uma característica marcante nas produções elencadas para este trabalho é a diversidade de enfoques. Referindo-se às dissertações e teses, a dissertação “Da identidade universitária à identidade profissional docente: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização”, defendida em 2013 por Juliana T. Barbaceli, apesar de se inserir no campo da formação docente, não o faz em um recorte de gênero. Os sujeitos da sua pesquisa são quatro estudantes do curso de Pedagogia (dois homens e duas mulheres) e sua metodologia se centra principalmente na revisão bibliográfica, aliada à realização de entrevistas semiestruturadas e à aplicação de questionários. Entretanto, é interessante observar como a autora fundamenta a história da profissão docente no Brasil e discute o conceito de identidade como uma categoria analítica central no seu trabalho.

Por outro lado, Priscila Lucena Viana Dias, na sua dissertação intitulada “Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas”, de 2014, aborda a problemática da formação docente por outro viés. Ao contrário de Barbaceli, a autora investiga a formação da identidade profissional docente de estudantes do magistério, todas mulheres, a partir da referência a personagens professores nas obras cinematográficas, que ela apresenta às jovens em exibições periódicas, tensionada pelas concepções das discentes acerca do que elas acreditam *ser* uma professora. Porém, verifica-se que a autora não tem o cuidado de realizar um recorte de gênero também nas obras audiovisuais escolhidas, que misturam filmes cujos personagens principais são professores e professoras. Apesar disso, esse trabalho apresenta importantes caminhos para a abordagem no campo da formação docente, especialmente no recorte específico que propusemos.

Já a pesquisadora estadunidense Laura A. Gilbert, na sua tese doutoral denominada “Cinematic representations of female teachers: a narratological analysis of mise-en-scène in recent Hollywood films”, defendida em 2014, analisa o que ela percebe como *novas representações* das personagens professoras nas obras cinematográficas, as quais, na sua perspectiva, apresentaram mudanças substanciais

na última década – portanto, entre 2004 e 2014. Sua abordagem é puramente bibliográfica e a análise das personagens por ela escolhidas é feita a partir dos aspectos que compõem uma obra cinematográfica, ou seja, roteiro, fotografia, *mise-en-scène* etc. O aspecto que se sobressai dessa obra é a discussão acerca da caracterização das personagens cinematográficas, o que traz importantes elementos para a nossa pesquisa.

Entre os artigos recenseados, podemos agrupá-los da seguinte forma: artigos que se debruçam sobre os professores e a educação no cinema (3); feminização do magistério (2); profissão docente e gênero (1); formação docente (1); cinema e formação docente (1).

2. 2 A GENDERIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

“É necessário educar a infância e, para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família, tanto intelectual quanto moralmente”.³⁴

A genderização³⁵ da docência não é sinônimo de predominância do sexo feminino entre o professorado nas/das instituições escolares³⁶. Imaginar que esse

³⁴ BARROSO, José Liberato, Conferências populares. Rio de Janeiro: J. Villeneuve, 1876, 5:100; _____. A instrução publica no Brazil. Rio de Janeiro: Garnier, 1867, p. 17. Ver também OLIVEIRA, Antonio de Almeida, Obra destinada a mostrar o estado em que se acha, e as reformas, que exige a instrução publica no Brazil. Maranhão: Typ. do País, 1874.

³⁵ O termo *genderização* não foi construído aqui como mera adaptação ao português brasileiro do vocábulo inglês *gender* (gênero), acrescentando-se o sufixo *ação*, um morfema agentivo-causativo. Primeiramente, esse tipo de morfema pressupõe um agenciamento e é mais pertinente pensar na genderização como processo social. Por outro lado, evitamos aqui o uso do termo *gendrificação*, comum em algumas traduções, que pode ser facilmente confundido com *gentrificação*, fenômeno estudado na Geografia e no Urbanismo, que consiste em um processo de transformação (requalificação) de áreas urbanas, sobretudo nas zonas centrais das grandes cidades, levando à valorização imobiliária de espaços antes vistos como *degradados*. Acima de tudo, consideramos as observações da pesquisadora ítalo-americana Teresa de Lauretis no artigo A Tecnologia do Gênero (1987). Nesse texto, ela nos mostra que o verbete inglês *gender* admite dois significados: 1. Uma categoria gramatical, comum também nas línguas românicas ou neolatinas, como o português, por exemplo; 2. Como classificação do sexo, uma peculiaridade não encontrada nas línguas românicas. Dessa forma, a autora conclui que “um corolário interessante dessa peculiaridade linguística do inglês, i.e., da aceitação de gênero para se referir a sexo, é que o conceito de gênero aqui discutido, e consequentemente, a complexa questão da relação entre gênero humano e representação, são completamente intraduzíveis em qualquer língua românica” (Lauretis, 1987, p. 210). Assim, o que parece ser um mero *aportuguesamento* de um termo anglicano ganha significado dentro dos estudos de gênero, aqui compreendido como instituição social que classifica *a priori* os indivíduos com base nas características biológicas, estabelecendo uma oposição binária que condiciona sua ação social ao longo da sua existência.

³⁶ Para Dal’Igna e Scherer (2020), a ênfase nas estatísticas do ingresso de mulheres no sistema educacional brasileiro foi comum nos primeiros trabalhos acerca da feminização do magistério no Brasil. Para tal enfoque, Silvia Yannoulas (2011) e Roseli Fontana (2010) propõem o conceito de *feminilização*.

fenômeno se resume aos números que sobressaem dos dados estatísticos corresponde à subtração de toda a historicidade e complexidade da transformação social da docência em uma profissão de gênero. Esse tipo de leitura dificulta tanto a compreensão do gênero como um elemento estruturante – e desestruturador – das relações estabelecidas no mundo social (o que se expressa, conseqüentemente, na educação escolar) como escamoteia os cruzamentos com outras categorias, como raça, classe social etc., as quais estabelecem diferenciações entre as próprias mulheres que se dedicam à docência.

A esse respeito, Vianna (2002), por exemplo, afirma que as mulheres de fato representam a maioria na profissão docente. Entretanto, pondera que elas ocupam atividades bem definidas dentro da própria carreira. Se na Educação Infantil o contingente feminino é superior a 90%, no Ensino Superior as professoras constituem uma leve minoria, em termos absolutos, mas sensível nos cursos considerados *masculinos*³⁷.

Tendo isso em mente, o uso do conceito de gênero como categoria explicativa de análise é fundamental para a compreensão das transformações da profissão docente no nosso país. No caso do mundo colonizado, Segato (2010, p. 116) ressalta a importância de se conferir ao gênero “um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial/moderna”.

O conceito de gênero é objeto de constantes debates e disputas político-ideológicas. Nos escritos e práticas culturais dos anos 1960 e 1970, por exemplo, ele era majoritariamente entendido como *diferença sexual*. Para Teresa de Lauretis (1987), essa é uma conotação limitante, uma vez que realça e especifica a diferença da mulher *em relação ao homem*. Nessa perspectiva, essa conotação

Confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo (a mulher como diferença do homem, com ambos

Já o conceito de *feminização* corresponde às modificações internas no processo de trabalho docente a partir do ingresso maciço das mulheres nas instituições escolares.

³⁷ Quando observamos esses dados em uma perspectiva interseccional, essa realidade se apresenta ainda mais injusta. Em uma matéria publicada pelo G1 em 20.11.2018, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2017, só 682 professoras universitárias com título de doutorado e que cumpriam regime de dedicação exclusiva se declaravam pretas ou pardas. De acordo com a mesma pesquisa, das cerca de 400 mil pessoas que lecionavam no ensino superior em 2017, apenas 62.239 se declararam pretas ou pardas.

universalizados: ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada), o que torna muito difícil, senão impossível, articular as diferenças entre mulheres e Mulher, isto é, as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres (De Lauretis, 1987, p. 207).

Por outro lado, a ideia de gênero como diferença(s) sexual(ais) “tende a reacomodar ou recuperar o potencial epistemológico radical³⁸ do pensamento feminista sem sair dos limites da casa patriarcal” (1987, p. 208), ou seja, de reforçar o gênero como mera derivação da(s) diferença(s) sexual(ais), com base no dimorfismo biológico e nas oposições binárias e dicotômicas. Para desconstruir a imbricação entre sexo e gênero, ela propõe pensar esse último a partir de uma visão teórica foucaultiana, abordando a sexualidade como uma *tecnologia sexual*. Em outros termos,

Propor-se-ia que também o gênero, como representação e autorrepresentação, é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana (De Lauretis, 1987, p. 208).

De Lauretis (1987, p. 210) advoga que o termo gênero é, na verdade, “a representação de uma relação, a relação de pertencer a um grupo, uma categoria”. Ele constrói uma relação social, representando um indivíduo por meio de uma classe. Ou seja: gênero não é sinônimo de sexo, mas uma “relação social preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição ‘conceitual’ e rígida (estrutural) dos dois sexos biológicos” (*Ibidem*, p. 211). Eis o que cientistas sociais feministas denominaram como o sistema de sexo-gênero.

Em *Paradoxes of Gender* (1994), a socióloga estadunidense Judith Lorber propõe a compreensão do gênero como uma instituição social, cujas origens e desenvolvimento são encontrados na cultura humana e não na biologia ou na procriação. Para a autora, o gênero apresenta características universais, bem como cruzamentos culturais variados que afetam os indivíduos e suas interações sociais.

³⁸ “Por potencial epistemológico radical quero dizer a possibilidade, já emergente nos escritos feministas dos anos 80, de conceber o sujeito social e as relações da subjetividade com a socialidade de uma outra forma: um sujeito constituído no gênero, sem dúvida, mas não apenas na diferença sexual, e sim por meio de códigos linguísticos e representações culturais; um sujeito ‘engendrado’ não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe; um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido” (De Lauretis, 1987, p. 208).

Lorber identifica nas ideias de bell hooks³⁹ e Patricia Hill Collins, ambas escrevendo a partir de uma perspectiva étnico-racial, o equívoco de se construir uma pesquisa e uma teoria feminista com base na oposição binária de homens e mulheres racializados e universalizados, uma vez que a raça e a classe produzem várias categorias de homens e de mulheres, as quais, por sua vez, formam sistemas de estratificação em diversas sociedades, nos quais raça, classe e gênero se interseccionam para produzir a dominação do homem branco de classe alta e a subordinação de homens e mulheres não brancos nas classes baixas⁴⁰.

Conforme Lorber (1994, p. 1), o gênero é uma “instituição que estabelece padrões de expectativa para os indivíduos, ordena os processos sociais da vida cotidiana, é constituído nas principais instituições da sociedade [...] e é uma entidade em si”. Dessa forma, a pesquisadora rejeita a associação automática entre gênero e patriarcado, por exemplo, embora veja esse último como uma característica saliente do gênero como instituição social. Lorber também não acredita que o gênero é sinônimo de dominação masculina das mulheres, como podemos ver abaixo:

Gênero é um termo mais geral, abrangendo *todas as relações sociais que segregam as pessoas em status de gênero diferenciados* [...] a desigualdade de status de homens e mulheres foi um desenvolvimento histórico, e como a pesquisa feminista de uma perspectiva étnico-racial mostrou, há recortes cruzados de raça e status de classe em cada status de gênero que desmente o padrão universal da dominação masculina e da subordinação feminina implicado no conceito de patriarcado (Lorber, p. 3-4).

Em outras palavras, Lorber propõe que o gênero é um processo de construção social, um sistema de estratificação social e uma instituição que estrutura cada aspecto das nossas vidas, por conta da sua integração na família, no trabalho e no

³⁹ Escrevendo sobre o movimento feminista estadunidense no início dos anos 1980, hooks (2019, p. 178) afirma: “Se as mulheres brancas que organizaram o movimento contemporâneo voltado para o feminismo tivessem sido remotamente conscientes da política racial na história dos Estados Unidos, elas saberiam que superar as barreiras que separam mulheres umas das outras implicaria confrontar a realidade do racismo, e não apenas o racismo como um mal genérico na sociedade, mas o ódio racial que elas talvez acolham na psiquê. Apesar da predominância da regra patriarcal na sociedade estadunidense, os Estados Unidos foram colonizados por um fundamento imperialista racista e não por fundamento imperialista sexista. Nenhum grau de conexão entre colonizadores brancos e nativos americanos ofuscou o imperialismo racial branco. O racismo superou as alianças sexuais nas interações do mundo branco tanto com nativos americanos quanto com afro-americanos, assim como o racismo ofuscou qualquer conexão entre mulheres negras e mulheres brancas, com base no sexo”.

⁴⁰ Lugones (2014) problematiza essa ideia de dominação do macho branco e heterossexual sobre os demais, ponderando que a colaboração de homens não brancos e até de mulheres brancas com a opressão de mulheres de cor deve ser considerada nas análises acerca das hierarquias sociais fundadas no gênero.

Estado, assim como na sexualidade e na cultura. Desse ponto de vista, a diferenciação de gênero funciona como (mais um) meio de discriminação e não como uma designação essencialista.

Em relação aos paradoxos concernentes à origem do gênero e à desigualdade de gênero, a autora argumenta que eles são resolvidos se o gênero for compreendido como “uma instituição social, enraizada em conflitos acerca da escassez de recursos nas relações sociais de poder. A desigualdade de gênero estrutura as condições desiguais de produção e não o contrário” (1994, p. 6). Lorber considera o gênero como uma elaboração humana, a qual organiza a vida social em formas culturalmente padronizadas. Assim como a classe social e as hierarquias burocratizadas, também o gênero organiza as relações sociais na vida cotidiana, em uma relação dinâmica e complexa, de reforço mútuo:

A microestrutura e a macroestrutura genderizadas reforçam uma à outra. A reprodução social do gênero nos indivíduos reproduz a estrutura social genderizada; à medida que os indivíduos agem de acordo com as normas e expectativas de gênero na interação face a face, constroem sistemas de dominação e poder de gênero (Lorber, 1994, p. 6).

Para quase todos os seres humanos que convivem no mundo ocidentalizado, esse é um processo praticamente inescapável. Ainda antes de nascermos, já temos um gênero (masculino ou feminino, *identificado* em exames de ultrassonografia) e nos são atribuídos símbolos que demarcam o *pertencimento ao nosso gênero*, como cores⁴¹ (azul para os meninos, rosa para as meninas); práticas esportivas e culturais (judô para os meninos, balé para as meninas); jogos e brinquedos (bola de futebol para os meninos, bonecas para as meninas) etc. Os comportamentos *desviantes* desses padrões são tomados como *bizarros*, *antinaturais* e até patologizados⁴². A esse respeito, Lorber (1994, p. 7) aponta que

As instituições sociais [...] existem *antes* de qualquer nascimento individual, educação e padronização cultural. A padronização e as estruturas interrelacionadas de trabalho, família, cultura, educação, religião e lei são

⁴¹ Note-se que nos últimos anos ganhou força, por exemplo, um evento sugestivamente denominado *chá de revelação*, no qual um casal – presumivelmente e predominantemente heterossexual – *revela* aos seus convidados o sexo do(a) futuro(a) filho(a) através de duas cores básicas: azul ou rosa.

⁴² Nunca é demais lembrar que a homossexualidade foi considerada uma doença mental pela Organização Mundial da Saúde (OMS) até o dia 17 de maio de 1990, quando foi retirada da lista internacional de doenças. Em 2017, apenas Malta, Brasil e Equador proibiam terapias de reversão sexual – popularmente conhecidas como *cura gay*. Já a transexualidade, outrora denominada como *transtorno de identidade sexual* ou *transtorno de identidade de gênero*, só deixou oficialmente a lista internacional de doenças da OMS em maio de 2019, durante a 72ª Assembleia Mundial de Saúde.

genderizadas e profunda e continuamente formam as vidas dos indivíduos, começando no nascimento (ou ainda antes, quando o sexo dos fetos é desconhecido). Através da genderização das personalidades e identidades, esses padrões são voluntariamente reconstituídos.

A genderização está diretamente relacionada à divisão sexual do trabalho e a formas de discriminação mais ou menos sutis que reproduzem e mantêm as desigualdades sociais. Esse processo e seus resultados são legitimados pela religião, pela lei, pela ciência e pelo conjunto de valores da sociedade.

No caso do mundo colonizado, isto é, do Sul global, a atribuição de gênero serviu tanto como um elemento estruturante das relações sociais estabelecidas pelos invasores europeus como desestruturador de relações sociais outrora existentes entre os povos dominados, nos quais não havia necessariamente relações sociais fundamentadas no gênero. A filósofa, socióloga e militante feminista argentina Maria Lugones nos ajuda a compreender, principalmente a partir da sua controvérsia com o sociólogo peruano Aníbal Quijano e suas ideias acerca da decolonialidade, que tanto o feminismo hegemônico como determinados conceitos apresentados e defendidos por Quijano – particularmente a colonialidade do poder – aceitam sub-repticiamente o entendimento capitalista, eurocêntrico e global de gênero, cujas relações seriam compulsoriamente heteronormativas:

O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus produtos e recursos. [...] Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram destituídas de poder. Conseguimos compreender como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmistificamos as pressuposições de tal quadro analítico (Lugones, 2014, p. 54).

Lugones defende que não é necessário que as relações sociais se constituam em termos de gênero. Porém, quando isso acontece, tal organização não precisa ser necessariamente heterossexual e patriarcal. Todavia, a autora (2014, p. 54) lembra que “como o capitalismo eurocêntrico global se constituiu por meio da colonização, diferenças de gênero foram introduzidas onde antes não havia nenhuma”⁴³. Tais

⁴³ Esse sistema de gênero se consolidou com o avanço do(s) projeto(s) colonial(ais) da Europa. Ele começa a tomar forma durante o período das aventuras coloniais da Espanha e de Portugal e se consolida na modernidade tardia. O sistema de gênero tem um lado visível/iluminado e um lado oculto/obscuro. O lado visível/iluminado constrói hegemonicamente o gênero e as relações de gênero. Ele organiza apenas as vidas de homens e mulheres brancos e burgueses, mas dá forma ao significado colonial/moderno de “homem” e “mulher”. A pureza e a passividade sexual são características cruciais das fêmeas burguesas brancas, que são reprodutoras da classe e da posição racial e colonial dos

diferenças foram estendidas como universais a todas as mulheres, como se já não houvesse mais quaisquer diferenças entre si, o que estabeleceu relações hierarquizadas marcadas pela subordinação, entretanto, com maior intensidade entre as mulheres de cor:

Ainda que na modernidade eurocêntrica capitalista sejamos todos/as racializados/as e um gênero nos seja atribuído, nem todos/as somos vitimizados/as por esse processo. O processo é binário, dicotômico e hierárquico [...] As categorias são entendidas como homogêneas e que elas selecionam um dominante em seu grupo, como norma; dessa maneira, “mulher” seleciona como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais, “homem” seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais, “negro” seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente” (Lugones, 2014, p. 4).

Dentro do que Lugones (2014) denomina como sistema moderno-colonial de gênero, a lógica categorial distorce os seres e fenômenos sociais que existem na intersecção entre raça e classe. Ele oculta os problemas específicos que afligem as mulheres não brancas. Lugones acredita que apenas uma perspectiva que contemple a interseccionalidade entre gênero e raça pode visibilizar as violências cotidianamente sofridas pelas mulheres de cor. Dessa forma, “o termo ‘mulher’, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais” (2014, p. 4-5).

Da mesma forma, a socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2004) concorda com o caráter heteronormativo inerente à atribuição de gênero no mundo colonizado. Oyěwùmí afirma que o gênero é uma construção sociocultural e que os conceitos feministas hegemônicos são heterossexuais e referenciados na família nuclear. Essa instituição, na verdade, seria a própria base da teoria feminista, um veículo para a articulação de valores feministas dominantes:

homens brancos burgueses. Mas tão importante quanto a sua função reprodutora da sociedade e da raça é a exclusão das mulheres burguesas brancas da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento e de quase toda possibilidade de controle dos meios de produção. A fictícia e socialmente construída fraqueza de seus corpos e mentes cumpre um papel importante na redução da participação e retirada dessas mulheres da maioria dos domínios da vida, da existência humana. O sistema de gênero é heterossexualista, já que a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado da produção – inclusive de conhecimento – e da autoridade coletiva. Entre os homens e as mulheres burgueses brancos, a heterossexualidade é compulsória e perversa, provocando uma violação significativa dos poderes e dos direitos dessas mulheres e servindo para a reprodução do controle sobre a produção (Lugones, 2014, p. 28).

Apesar do fato de que o feminismo se tornou global, é a família nuclear ocidental que fornece o fundamento para grande parte da teoria feminista. Assim, os três conceitos centrais que têm sido os pilares do feminismo, mulher, gênero e sororidade, são apenas inteligíveis com atenção cautelosa à família nuclear da qual emergiram⁴⁴ (2004, p. 3).

Para Oyěwùmí, a família nuclear é genderizada por excelência, centrando-se em uma mulher subordinada, em um homem patriarcal e nos seus filhos e filhas. Dessa forma, “a estrutura da família, concebida como tendo uma unidade conjugal no centro, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável, porque dentro dessa família não existem categorias transversais desprovidas dela” (2004, p. 4). Nesse modelo familiar, o macho é o provedor e a mulher é a responsável pelo cuidado dos filhos e pelas tarefas domésticas.

Assim, no interior dessa instituição, distinções de gênero são fundantes do seu estabelecimento e funcionamento. Dessarte,

O gênero é o princípio organizador fundamental da família e as distinções de gênero são a fonte primária de hierarquia e opressão dentro da família nuclear. Da mesma forma, a mesmice de gênero é a principal fonte de identificação e solidariedade neste tipo de família (Oyěwùmí, 2004, p. 4).

Sendo assim, a configuração da família nuclear é fundamental para a compreensão das categorias conceituais do feminismo branco burguês. Para as feministas euroamericanas, a noção de feminilidade é o conceito de esposa e o universo social é uma espécie de extensão da família nuclear, dentro da qual, aliás, variáveis de raça e classe inexistem. Daí a desimportância desses conceitos no feminismo hegemônico. Isso traz implicações políticas e sociais que, na prática, invisibilizam os problemas que impactam de forma diferenciada mulheres brancas e não brancas. A esse respeito, Oyěwùmí (2004, p. 5) argumenta que

Assim, a categoria fundamental da diferença, que aparece como um universal a partir dos limites da família nuclear, é o gênero. A mulher no centro da teoria feminista, a esposa, nunca fica fora do domicílio. Como um caracol, ela carrega a casa em torno de si mesma. O problema não é que a conceituação feminista comece com a família, mas que ela nunca transcenda os estreitos limites da família nuclear. Consequentemente, sempre que a mulher está presente, torna-se a esfera privada da subordinação das mulheres. Sua própria presença define-a como tal.

O colonialismo europeu introduziu *status* diferenciados de gênero entre povos nos quais a oposição homem/mulher não era assaz significativa. Segato (2010, p. 106)

⁴⁴ É em decorrência disso que o feminismo branco burguês soa tão conservador.

explica que “as relações de gênero se viram modificadas historicamente pelo colonialismo e na episteme da colonialidade cristalizada e reproduzida permanentemente pela matriz estatal republicana”.

Esse processo pode ser compreendido como um dos desdobramentos da expansão racional/moderna no chamado novo mundo, um processo permanente de colonização que visa a *compensar* o profundo desempoderamento daqueles que se pretende subordinar com os instrumentos legais que o próprio Estado colonizador disponibiliza. Segato (2010, p. 110) argumenta que

O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista.

Dentro dessas considerações, o conceito de gênero pode ser utilizado na análise não somente das relações entre homens e mulheres, mas da constituição de significados e das relações de poder socialmente constituídas (Scott, 1990; 1992; Nicholson, 1994). Vianna (2002, p. 53) enfatiza que

Nossa forma de socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e se referem aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

Dentro dessa lógica, homens e mulheres são apresentados como “categorias excludentes” (Scott, 1990; 1994). Às mulheres, associam-se atividades ligadas a um tipo específico de cuidado – alimentação, maternidade, cuidado e educação. Os homens, por seu turno, são vistos como provedores e figuras de poder. Dessa forma:

Criam-se [...] vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivos para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionados aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade, quando comparadas às atividades masculinas (Vianna, 2002, p. 53).

A partir dessas considerações, é possível abordar a genderização da docência no Brasil como um fenômeno complexo e dinâmico, histórica e socialmente situado, favorecido pelas transformações estruturais ocorridas entre o final do Império e as

primeiras décadas republicanas, protagonizado tanto por homens de poder como pelas mulheres, que através da sua reivindicação por maior escolaridade e inserção no mundo do trabalho se tornaram a representação dominante nas escolas, sobretudo na educação básica. Tudo isso regulou a chamada *feminização* do magistério⁴⁵. Nesse sentido, Hypolito (2020, p. 68) sintetiza:

A mulher se tornou participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização se desenvolveram num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres.

Todavia, dentro desse quadro geral, cabem algumas ponderações. Primeiramente, os dados disponíveis a respeito do referido processo são escassos⁴⁶. Em segundo lugar, pelo menos inicialmente, essa feminização concerne a determinado tipo de mulher, racializada e genderizada⁴⁷, o que explica, por um lado, a rara presença de professoras negras nas pesquisas históricas acerca da educação no Brasil⁴⁸ e, por outro lado, a invisibilidade da questão racial em pesquisas e produções audiovisuais protagonizadas por personagens professoras⁴⁹.

Esses problemas decorrem de uma política de apagamento racial – boa parte dos arquivos referentes à história dos negros no Brasil foram intencionalmente

⁴⁵ “A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério”. (Apple, 1995; Araújo, 1990; Nóvoa, 1989; Williams, 1997; Zaidman, 1986). (Vianna, 2013, 164).

⁴⁶ A esse respeito, Hypolito (2020, p. 62) aventa a seguinte hipótese: “provavelmente pelo fato desse fenômeno não se constituir em algo que chamasse a atenção das autoridades na época, não mereceu uma atenção particular em termos de registro estatístico. Especialmente no Brasil, informações sobre a participação feminina no magistério, bem como em outras profissões, não estão disponíveis, pelo menos nos registros do Império e das primeiras décadas da República” (Hypolito, 2020, p. 62). O mesmo autor explica que “há várias indicações de que já no Império (Bruschini; Amado, 1988; Demartini; Antunes, 1993) iniciou-se o processo de feminização, mas, quantitativamente, esse processo é muito difícil de ser precisado” (Hypolito, 2020, p. 66).

⁴⁷ A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 164).

⁴⁸ No livro *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente* (2002), que aborda extensivamente o processo de genderização da docência no nosso país, por exemplo, há apenas um artigo (o último) que explora o tema mulher negra professora e sua prática docente.

⁴⁹ Se assistirmos a um filme como *Carregadoras de Sonhos* (BRA, 2010), é visível a interseccionalidade sexo/gênero/raça entre as professoras que protagonizam esse docudrama. Quase todas elas são mulheres não brancas que trabalham como professoras em pequenos municípios do interior sergipano. Seria essa uma exceção ou a regra entre o professorado feminino que atua na Educação Básica?

perdidos⁵⁰ – ou da sua omissão – igualmente intencional. Em 2022, por exemplo, mesmo com uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) obrigando os professores brasileiros a declarar sua raça no Censo da Educação, 27% desse enorme contingente simplesmente (e voluntariamente) omitiu essa informação.

Não obstante a genderização da profissão docente no Brasil não tenha constituído um caso à parte do restante do mundo⁵¹, a incorporação do conceito de gênero na análise desse processo só foi objeto de interesse acadêmico no nosso país a partir dos anos 1980, sob o influxo da redemocratização política, após décadas de ditadura civil-militar, embora os movimentos sociais femininos, feministas ou não, tivessem ganhado força já na década de 1970, a partir do aumento do contingente feminino no mercado de trabalho brasileiro, o que foi influenciado por um complexo de fatores, nem sempre positivos, como Hirata (1998, p. 41) detalha:

O empobrecimento da população, a elevação do custo de vida, incluindo educação, saúde, transporte e moradia, influenciaram na maior inclusão das mulheres no mercado de trabalho. A amplitude do processo de reestruturação produtiva, a expansão da economia de serviços, a maior flexibilização e a precarização das relações de trabalho são fatores importantes a serem considerados.

Por outro lado, Vianna (2002) nos lembra que, historicamente, a expansão do ingresso feminino no mercado de trabalho esteve (e ainda está) ligada à *inserção excluída*, de forma desigual, principalmente nos postos de trabalho com salários menores. Além disso, a dedicação ao trabalho por parte das mulheres trouxe outros problemas, sobretudo entre aquelas com filhos e/ou que chefiavam suas famílias. Foram esses problemas que forjaram a unidade feminina no Brasil durante os anos 1970. Como Teles (1993, p. 75) relata:

Grupos de mães e donas de casa, organizadas em clubes de mães, associações ou sociedades de amigos de bairro, começaram a se movimentar, por meio de abaixo-assinados e questionários, junto aos moradores de seus bairros, para levantar seus principais problemas e decidir juntos como encaminhá-los. Suas primeiras preocupações foram manifestadas em cartas públicas, lidas primeiramente em algumas paróquias, durante as missas de domingo. Falavam do custo de vida, dos baixos salários e da creche.

⁵⁰ Em 14 de dezembro de 1890, por exemplo, o então ministro da Fazenda do governo republicano de Deodoro da Fonseca, Ruy Barbosa, assinou um despacho ordenando a destruição de documentos referentes à escravidão.

⁵¹ Silva (2002) explica que “em cada país, as circunstâncias de inserção profissional da mulher contaram com ingredientes específicos que envolvem uma gama de aspectos que impulsionaram o desenvolvimento social” (2002, p. 96).

Silva (2000) aponta o final da década de 1970 como um marco nos estudos sobre as mulheres nas instituições universitárias. Nessa época, essas pesquisas se voltaram principalmente às relações de produção, mais especificamente, à relação entre a mulher e o trabalho, seja no espaço rural ou urbano, com destaque para os trabalhos das sociólogas Heleieth Saffioti (1978/1979/1981) e Eva Alterman Blay (1978).

À medida que se inseriram com mais intensidade nos movimentos populares, rurais ou urbanos, as mulheres perceberam rapidamente as relações de desigualdade às quais estavam submetidas e ampliaram seu horizonte de luta. Ainda que os movimentos de mulheres assumissem um caráter reivindicatório mais específico (a luta contra a carestia, por exemplo), alguns incorporaram reivindicações universais – no caso, os movimentos feministas.

A partir dos anos 1980, a tematização das relações sociais estabelecidas entre os diferentes sexos ganhou força, trazendo à tona as relações de poder, a hierarquia e a desigualdade social. Os movimentos de mulheres denunciaram, direta e indiretamente, as desigualdades sociais com base no gênero. Intelectuais como a demógrafa Elza Berquó e a socióloga Carmem Barroso, por exemplo, relacionaram a queda da taxa de fecundidade no país como uma consequência da prática indiscriminada da esterilização feminina, colocando em pauta a questão dos direitos reprodutivos. Por outro lado, a intersecção entre gênero, classe e raça e os problemas das mulheres negras na sociedade era tematizado na obra de intelectuais negras como a antropóloga Lélia Gonzalez e a professora e historiadora Beatriz Nascimento. Além disso, brasilianistas como a historiadora June E. Hahner pesquisavam as lutas sociais e políticas das mulheres brasileiras.

Já na década de 1990, seguindo uma tendência geral de institucionalização dos movimentos sociais, os movimentos de mulheres aos poucos perderam seu caráter espontâneo e canalizaram sua luta através de Organizações não Governamentais. A especialização temática e a formação de redes também demonstraram novas práticas sociais. Os temas se especificaram, passando a focar diversos problemas, como saúde, direitos, meio ambiente, violência, entre outros. A questão da igualdade ou da diferença se destacou como crucial para os movimentos feministas e no debate acadêmico essas questões assumiram a forma de muitos

trabalhos teóricos e pesquisas empíricas nas Ciências Sociais, especialmente na Sociologia, Antropologia e História.

No que tange particularmente à genderização do magistério, Vianna (2013) explica que “ao longo da década de 1990, a produção acadêmica sobre o tema na área da Educação apresentou um crescimento ainda que tímido [...] passando a exibir maior volume, seja de teses e dissertações, seja de artigos, a partir de 2000”. Nesse sentido, uma grande contribuição intelectual foi dada em 2002, com a publicação do já mencionado livro *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Essa coletânea foi organizada após a realização do I Congreso sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, em San Luís Potosí, México, em 2001, e oferece excelentes subsídios para a compreensão histórica da reconfiguração da docência como profissão de gênero no nosso país.

A imposição de modelos racializados e universalizados de homem e de mulher fundamentada em diferenciações biológicas superficiais, no binarismo e na dicotomização dos indivíduos baliza as definições acerca desses seres sociais, assim como seus respectivos papéis de gênero, inclusive, no universo profissional. A educação infantil, por exemplo, é associada a um determinado tipo de cuidado, visto como uma característica *típica* do gênero feminino⁵², revestindo-se da aura de uma atividade moral. É por isso que Rosemberg e Saporoli ressaltam que “a profissão educadora infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar [de] e educar crianças pequenas”. (1996, p. 4).

Vianna (2002, p. 51) adverte que “a distribuição de homens e mulheres no magistério se relaciona (também) com os significados masculinos e femininos que permeiam a docência”. Eles carregam em si as marcas dos discursos elaborados pelos detentores do poder sobre as professoras, ao longo do tempo, sob a influência de fatores históricos, sociais e econômicos.

⁵² Referindo-se à professora, escritora e editora do jornal feminista *O Sexo Feminino*, Francisca Senhorinha da Motta Diniz, Hahner (1981, p. 55) explica que “[para ela] as funções maternas e de nutrição poderiam ser facilmente estendidas, para além do lar, até a sala de aula. D. Francisca não apenas declarou que as mulheres eram melhores professoras primárias como também que este campo deveria ser entregue exclusivamente a elas, abrindo assim a chance de mais empregos para as mulheres”.

Se tomarmos a história da educação no Brasil, por exemplo, ficará claro que nem sempre lecionar foi uma atividade *tipicamente feminina*. Mesmo porque, durante a maior parte da nossa história, a educação escolar foi um privilégio exclusivamente masculino. Pensando no gênero como uma instituição social e no seu caráter interseccional, no contexto de uma sociedade colonial, mesmo para as mulheres que gozavam de liberdade formal (a minoria) o espaço social, em geral, era muito restrito. Até o final do século XIX, o que se esperava dessas mulheres era que fossem boas esposas e mães – nada mais.

Se levarmos em conta o predomínio feminino e as atribuições *de gênero* – isto é, a *feminização* – nas instituições de escolarização básica existentes⁵³, a genderização do magistério no Brasil se deu especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX⁵⁴. As bases desse processo são complexas, englobando elementos históricos, políticos, sociais e econômicos e remontam ao século XVIII, o qual foi marcado, no panorama internacional, por três acontecimentos-chave: a Revolução Industrial (a partir de 1760), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Magda Chamon (2006) explica que o avanço do capitalismo industrial modificou a hierarquia das profissões, valorizando-se aquelas mais adequadas às exigências produtivas e ideológicas das modernas sociedades industriais. Por outro lado, a hegemonia burguesa trouxe a necessidade do cultivo e difusão dos valores cívicos e da cultura laicizada, a fim de transformar os antigos súditos em *cidadãos*. A educação foi vista como uma espécie de panaceia para os sérios problemas sociais advindos do Antigo Regime e pressuposta como um direito, sobretudo na França revolucionária. É nesse período que surgem de fato as primeiras escolas de massa⁵⁵.

⁵³ Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (Demartini; Antunes, 1993, p. 7).

⁵⁴ “Em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: mais de oitenta por cento dos membros do magistério eram mulheres” (Hypolito, 2020, p. 66).

⁵⁵ O termo Escola é polissêmico e não pode ser pensado de maneira uniforme, em todas as épocas históricas. Para Manacorda (1991), a utilização desse termo é anacrônica quando aplicado a épocas antigas e sobrepõe sentidos novos para instituições que recebem esse nome em períodos históricos posteriores, uma vez que ele sofre novas determinações.

Todavia, as transformações decorrentes dos fenômenos abordados acima geraram sérias contradições e problemas sociais, que atingiram com mais intensidade o proletariado, a classe social cuja força de trabalho mantinha o sistema em funcionamento e cuja organização política povoava os pesadelos da burguesia. Na segunda metade do século XIX, movimentos sociais como o anarquismo e o socialismo ganhavam força em diversos países europeus, especialmente após a Comuna de Paris (1871).

Essa realidade forjou a inusitada aliança entre o Estado burguês e a igreja, até então rivais no campo político e ideológico. O Papa Leão XIII, que liderou a Igreja Católica entre 1878 e 1903, foi um dos principais artífices dessa união em prol da luta contra o inimigo comum. Obviamente, os conflitos que opunham a burguesia e a igreja contra o proletariado permearam o campo educacional e o maior acesso à escolarização se confundiu com a doutrinação do Estado burguês, o que também se manifestará na formação do professorado.

Outro fator relevante do século XIX se refere à relação entre educação e sociedade desenvolvida na Pedagogia moderna. Conforme Manacorda (2002), existem dois aspectos fundamentais, sendo que o primeiro corresponde à transferência do processo de instrução técnico-profissional, que acontecia no ambiente de trabalho, para a escola. As crianças passam a desenvolver seu processo de aprendizado em lugar diferente do adulto. Outro aspecto se refere à descoberta da psicologia infantil e suas exigências ativas.

Para Hypolito (2020, p. 37-38), citando Alvarez-Uria (1992), o surgimento da escola nacional obedeceu às seguintes condições: 1. Definição de um estatuto de infância; 2. Emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;

3. Aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de *elaborados* códigos teóricos; 4. Destruição de outros modos de educação; 5. Institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis; 6. Transformação do mestre do ofício de ensinar em profissional do ensino assalariado.

Por outro lado, o continente europeu deu início a um amplo movimento sobre o *novo* papel social atribuído às mulheres. Quando a industrialização se encontrava sedimentada e em expansão em várias regiões da Europa, na segunda metade do século XIX, a força de trabalho feminina já não se fazia mais tão necessária aos donos do capital. Era necessário encontrar mecanismos sociais que restabelecessem os

velhos valores da ideologia patriarcal fragilizados pelos interesses da produção e do lucro.

O autor mostra que o trabalho se insere em tais vertentes por meio de dois caminhos: a Revolução Industrial e a psique infantil, tendo como principal fundamento a capacidade produtiva do homem:

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança” [...] Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelo Estado e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (Manacorda, 2002, p. 304-305).

Falando especificamente sobre a história da profissão docente no Brasil, Campos (2002, p. 13) alerta que, para entender a feminização do magistério no país, “é imprescindível remontar-se à história da educação brasileira e da formação dos professores, o que permitirá entender os papéis desempenhados pela educação formal no transcorrer da sua história, assim como os valores que sempre lhe estiveram subjacentes”. Como já vimos, inicialmente, a educação escolar na sociedade colonial desempenhou “uma função de internalização de valores, de natureza principalmente religiosa e moral, ao mesmo tempo em que transmitia, através dela, a tradição cultural portuguesa” (Campos, 2002, p. 15).

Objeto do expansionismo lusitano a partir do século XVI, o Brasil foi inserido no sistema internacional como uma economia complementar e periférica, exportando gêneros agrícolas cultivados em amplos latifúndios, com intensiva exploração de mão de obra escravizada. No contexto da sociedade colonial, o espaço social das mulheres era bastante limitado e não lhes era permitida a educação escolar nas poucas instituições escolares existentes⁵⁶. Como Campos (1985, p. 56, *apud* Demartini & Ferreira, 1993, p. 6) explica: “os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas se destinavam aos homens. Às mulheres cabia aprender

⁵⁶ Um efeito direto dessa exclusão pode ser dimensionado no seguinte trecho: “De acordo com o Censo de 1872, o Brasil tinha uma população total de 10.112.061 habitantes. Mas apenas 1.012.097 homens livres, 550.981 mulheres livres, 958 escravos e 445 escravas sabiam ler e escrever. Em 1873, o império possuía apenas 5077 escolas primárias, públicas e particulares. Essas escolas tinham um total de 114.014 alunos e 46.246 alunas. Nas famílias mais ricas, as crianças muitas vezes não eram educadas nas escolas (frequentemente mal dirigidas), senão em casa” (Hahner, 1981, p. 32).

e dedicar-se a tarefas ditas ‘próprias ao seu sexo’: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças”. Isso, obviamente, para as mulheres brancas, oriundas das famílias mais abastadas.

Não obstante, seria ingenuidade ou má-fé afirmar que essa situação geral não provocou reações e nem resistências, especialmente quando as instituições escolares se multiplicaram pelo país. Priore (1994, p. 13) nos explica que “a história da mulher é, antes de tudo, uma história de complementaridades sexuais, onde se interpenetram práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia”⁵⁷. Já Hahner (1981) demonstrou que ao longo do século XIX, uma ativa e combativa imprensa feminista esteve presente no nosso país.

No correr da referida centúria, necessidades econômicas, políticas e sociais deram início a um processo de urbanização em várias regiões brasileiras. A transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, e a abertura dos portos às *nações amigas* (leia-se Inglaterra) intensificaram a vida urbana. Os latifundiários eram forçados a se movimentar constantemente entre o campo e a cidade, juntamente com sua família e seus escravos. Dessa forma, alargava-se o universo social e cultural das famílias do patriarca e da sua família, incluindo as mulheres.

Foi também durante esse período que se configurou uma estratificação social mais complexa, com a ascensão de uma camada intermediária mais sólida: mineradores, artesãos, pequenos comerciantes, funcionários públicos e outros profissionais que passaram a se envolver mais ativamente com os debates políticos em curso. Além disso, a urbanização propiciou a chegada de novas ideias oriundas do continente europeu, despertando a oposição ao velho pensamento escolástico português, dominante nas rodas intelectuais do país. Liberais, cientificistas e (com maior reverberação política) positivistas buscavam, cada qual a seu modo, oferecer ideias acerca das necessidades sociais e políticas do país em transformação.

Particularmente, o positivismo exerceu um papel importante no processo de genderização do magistério. Trindade (1997) explica que, sob a influência da escritora

⁵⁷ A vida e a obra da escritora, educadora e feminista Nísia Floresta (1810-1885) é exemplar nesse sentido. No estado do Paraná, é conhecida a história da professora Júlia Wanderley (1874-1918), que lutou para frequentar a Escola Normal em 1890, tornando-se a primeira aluna dessa instituição no Estado.

Clotilde de Vaux (1815-1846), Auguste Comte ampliou a orientação científica do positivismo para uma atividade política e moral. Dessa forma,

O positivismo passou a estabelecer [...] os princípios que deveriam presidir as relações sociais. No campo político, atribuiu ao governo a responsabilidade das reformas construtoras de uma nova sociedade. Defendia o estabelecimento de um regime republicano, com um Executivo forte e intervencionista, em que estariam separados Igreja e Estado. A conciliação de ordem com progresso agiria em defesa de uma organização social em que esses conceitos fossem apenas aparentemente antagônicos, pois só através de sua combinação seria possível atingir uma sociedade ideal em que todos os problemas estivessem solucionados (Trindade, 1997, p. 46).

No âmbito da filosofia positivista, cabia à República organizar *idealmente* a pátria, um dos conceitos-chave do Positivismo, submetido apenas ao de humanidade. A ideia positivista de pátria era fundamentada nos atributos femininos do *sentimento* e do *amor*, mediando a relação entre família e humanidade. Não à toa, para Comte, a boa pátria era a *mátria*. A esse respeito, Trindade (1997, p. 46) detalha que “constituindo unidade de convivência, ela [a pátria ou *mátria*] absorveria o cidadão em suas estruturas comunitárias; dessa forma, a pátria sobrepunha-se ao cidadão e a humanidade à pátria”.

O uso da figura feminina como símbolo republicano guarda profundas raízes na história da França, onde floresceu o Positivismo. De acordo com Carvalho (1990, p. 75),

Um dos elementos marcantes do imaginário francês foi o uso da alegoria feminina para representar a República. [...] Da Primeira à Terceira República, a alegoria feminina domina a simbologia cívica francesa, representando seja a liberdade, seja a revolução, seja a República.

Essa simbologia era tributária do Império Romano, no qual a imagem da mulher também representava a liberdade, e se intensificou em terras gaulesas com a proclamação da Segunda República, em 1848⁵⁸, como bem exemplifica A República, escultura de Honoré Daumier datada de 1848, representada por uma jovem amamentando duas crianças⁵⁹.

⁵⁸ Período no qual foi instaurado um governo republicano de curta duração, entre 1848 e 1851, quando o presidente Luís Napoleão Bonaparte efetuou um golpe e se autoproclamou Imperador Napoleão III.

⁵⁹ A mulher-símbolo da pátria positivista não podia ser qualquer uma. Carvalho (1990, p. 81) detalha que “Comte chegou ao ponto de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços. Manifestou mesmo o desejo de que o rosto de sua adorada Clotilde de Vaux fosse utilizada como modelo e aparecesse em todas as bandeiras ocidentais”.

Já nessa época, porém, subjaz um conflito em torno da representação feminina da República, o que refletia as divisões presentes na sociedade francesa, acima de tudo, entre burgueses e socialistas⁶⁰. O barrete frígio, de cor vermelha, era o principal atributo que distinguia as representações envolvendo as mulheres e a República. Mas foi no período que antecedeu a III República⁶¹ que a figura feminina, sobretudo através do culto à mitológica Marianne⁶² – nome popular de mulher na França de então –, ganhou força como representação republicana, em oposição ao imperador Napoleão III. Carvalho (1990, p. 78) detalha que “com a Comuna e a Terceira República, o que era culto perseguido e clandestino se tornou oficial e aberto. Consolidada a República, apareceram grandes monumentos com a figura feminina”.

Comte julgava que somente o *altruísmo* (palavra por ele criada) poderia fornecer a base para a convivência social em uma ordem social e política sem Deus. Para o filósofo, a mulher era quem melhor simbolizava esse nobre sentimento, daí sua importância capital no sistema moral republicano. O símbolo máximo desse virtuosismo ético e moral seria a virgem-mãe, por sugerir uma humanidade capaz de se reproduzir sem a interferência externa.

Fora da Europa, a América Latina, particularmente o Brasil, foi a região onde o positivismo exerceu maior influência, pois “às vésperas da República, [havia] a necessidade de adotar-se ideologias que embasassem as aspirações das elites pensantes rumo às transformações sociais e políticas essenciais ao país” (Trindade, 1997, p. 48). Essa influência se fez presente no nosso país durante o Império, por meio de trabalhos acadêmicos nos campos da Engenharia e das Ciências Físicas e Naturais. Sua divulgação foi efetuada por políticos e pensadores ligados aos seguidores de Comte na Europa e repercutiu principalmente sobre os militares, pois

⁶⁰ Se na pátria de Comte o uso da imagem feminina na representação da República foi objeto de controvérsias e disputas, no Brasil não foi diferente. Ainda antes da proclamação da República, chargistas da imprensa periódica já movimentavam o imaginário popular com ilustrações nas quais a imagem da mulher simbolizava a aspiração republicana. Quanto aos pintores, seu esforço não foi particularmente relevante. Carvalho (1990, p. 80) relata que “Os pintores, excetuando-se o positivista Décio Villares, praticamente ignoraram o simbolismo feminino na representação do novo regime. O único quadro que talvez mereça referência é o do baiano Manuel Lopes Rodrigues, intitulado Alegoria da República”.

⁶¹ Período republicano que vigorou entre 1870 e 1940.

⁶² A configuração da imagem da mulher republicana no Brasil foi fortemente influenciada pelo catolicismo. Carvalho (1990), apoiando-se em Gilberto Freyre, sugere que, entre os fatores que contribuíram para a representação da República como mulher, pode-se citar o patriarcalismo de D. Pedro II e a mariolatria católica.

“sendo a formação técnica e científica comum à categoria militar, foi natural a adesão desses profissionais à filosofia comteana, naquele momento” (Trindade, 1997, p. 48).

O positivismo foi uma doutrina de caráter *racional*⁶³, entre outras, utilizada para legitimar o regime republicano nascente. Como já vimos, em razão da influência de Clotilde de Vaux sobre Auguste Comte, os adeptos do positivismo idealizavam um modelo de família com papel destacado para as mulheres, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo bem-estar físico, moral e espiritual das suas famílias e da pátria, em razão das suas presumidas virtudes morais e espirituais. Mesmo que, à primeira vista, isso soe como parte de um ideário progressista, é mister esclarecer que os positivistas viam homens e mulheres em esferas separadas na sociedade, e se, por exemplo, achavam que elas deveriam assumir os cuidados com a família e a educação, por outro, opunham-se à sua luta sufragista. A esse respeito, Hahner (1981, p. 90) descreve que

Como na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, a “questão da mulher” tornou-se um assunto adequado para discussão pelos homens de opinião. [...] Para os positivistas, ele se equiparava em importância à “questão proletária”. Continuavam a argumentar a superioridade moral das mulheres, sua igualdade intelectual, mas inferioridade física, e advogavam uma existência puramente doméstica para as mulheres. Estas deveriam funcionar como “a alma da família”, que era a chave-mestra da civilização, e como educadoras dos homens, mas não como seus pares”.

Tal funcionalismo e complementaridade não eram estranhos à concepção de gênero como diferença sexual. A esse respeito, Trindade (1997, p. 50) explica que

A proposição de Auguste Comte assimilava a tese da diferença biológica entre os sexos. E nas funções que conferiu sucessivamente aos gêneros, à medida que desenvolvia seu pensamento, o filósofo tendeu a acreditar na evidência científica de uma hierarquia sexual que ele não percebia, porém, como uma necessária inferioridade da mulher. Pelo contrário, sempre que revia seu modelo feminino, ele lhe atribuía cada vez mais a condição superior de um ser muito nobre e puro; porém, mais delicado e menos energético.

Na prática, essa condição de *superioridade* da mulher deveria *resguardá-la* de ocupações fisicamente desgastantes, em outras palavras, das atividades ligadas à vida pública (incluindo, obviamente, a política).

Dentro da cosmovisão positivista, os papéis de homens e mulheres não eram iguais, mas complementares. Para Trindade (1997, p. 50), “Comte pretendia, mais do

⁶³ Podemos citar também o jacobinismo radical e o liberalismo individualista.

que acentuar o papel feminino, valorizar o dual e o complementar entre os gêneros: O homem e a mulher – dizia ele – eis o indivíduo social”. Essa dualidade (e complementaridade) não concernia apenas ao aspecto físico, mas também intelectual:

Para o positivismo, os gêneros eram igualmente diferenciados quanto à capacidade intelectual, o que também não significava atribuir uma condição de inferioridade à mulher. A ela cabia simplesmente uma organização mental mais sintética, e ao homem, mais analítica. Dadas essas diferenças, seriam ensinados em separado, com conteúdos diversos de aprendizagem, cabendo à mulher menor carga horária nas disciplinas, pois sua instrução visava preferencialmente à transmissão de conhecimento aos filhos e ao acompanhamento do marido (Trindade, 1997, p. 51).

Por outro lado, posto que, para Auguste Comte, a questão social podia ser solucionada pela moral e pela educação, o papel educativo atribuído às mulheres era bastante valorizado⁶⁴. É preciso ressaltar que, mesmo valorizando a participação feminina na sociedade e louvando sua presumida superioridade moral, o positivismo enfatizava especialmente os papéis tradicionais de mãe e esposa.

A missão civilizatória atribuída às mulheres fez crescer o debate sobre a educação nacional, a educação das meninas em particular – até então praticamente inexistente – e o papel das mulheres como condutoras morais da ordem social. Pela Lei de 15 de outubro de 1827⁶⁵, elas tiveram assegurado (na teoria) o direito à escolarização. Todavia, transformar o que rezava a legislação em realidade efetiva não foi tão simples, como Hahner (1981, p. 33) deixa claro no trecho a seguir:

A primeira legislação relativa à educação de mulheres surgiu em 1827, mas a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado [...] criaram-se relativamente poucas escolas públicas para meninas, e os baixos salários oferecidos aos

⁶⁴ “Escola e mulher foram visualizadas como esteio da materialização dos objetivos maiores da nação: a escola, sobretudo a primária, como transmissora da mensagem patriótica a todos os cidadãos; e a mulher, como simbologia e como elemento formador das futuras gerações. A ambas cabia a missão de ensinar à criança e ao jovem um corpo de doutrinas que os tornasse, pelo caminho do sentimento, os mais fiéis servidores da pátria” (Trindade, 1997, p. 52).

⁶⁵ No que diz respeito à educação das mulheres, essa lei deixa bastante claro que ela não é prioridade, conforme se pode ler no Artigo 11: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento”. Quando essas meninas tinham acesso à educação escolar, o currículo desenhado para elas era muito diferente do currículo voltado à educação dos meninos. Enquanto no Artigo 6º da lei se lê: “Os Professores [homens] ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil”, no Artigo 12, que trata da educação escolar para as meninas, lê-se: “As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica”.

professores não se mostravam atraentes. As mulheres que ensinavam menina (*sic*) eram ainda menos treinadas e bem menos pagas do que os homens que instruíam os meninos.

Para Bruschini & Amado (1988, p. 5), um dos efeitos práticos da referida lei foi a acentuação da discriminação sexual na profissão docente, visto que a mesma

só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a coeducação nas escolas e reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares, com visíveis consequências sobre os níveis salariais: as professoras eram isentas de ensinar a geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério para estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto.

Em 1835, durante o período regencial⁶⁶, foi inaugurada a primeira Escola Normal brasileira, na cidade de Niterói, na então província do Rio de Janeiro. Ela foi também pioneira na América Latina e a primeira instituição pública do tipo no continente americano, já que as escolas normais estadunidenses eram privadas. Inicialmente, as vagas na escola normal eram destinadas aos homens. Essa primeira experiência de formação profissional docente foi um fiasco. A escola niteroiense, por exemplo, formou apenas 14 alunos, sendo que três deles jamais atuariam no magistério. Não obstante o grande número de escolas normais inauguradas Brasil afora, boa parte delas fechava após alguns anos de atividade, por falta de alunos. É preciso ter em perspectiva que, além do currículo frágil⁶⁷, quase elementar, a carreira não era atraente, sobretudo porque a docência não era vista como profissão:

Essa mentalidade estava presente em todo o país. O exercício do magistério não se constituía numa profissão e sim, verdadeiramente, numa vocação. Segundo toda a tradição cristã, o trabalho e, especialmente, o ensino, eram encarados não como uma combinação de realizações específicas ou capacidades e habilidades para se atingirem essas realizações, mas uma vocação que deveria ser seguida de acordo com a inclinação e talento de cada indivíduo, em resposta a um chamado interior de origem divina (Campos, 2002, p. 21).

⁶⁶ Período compreendido entre a abdicação do Imperador Dom Pedro I, em 1831, e o chamado “golpe da maioridade”, em 1840, com a coroação antecipada de Dom Pedro II e o início do chamado Segundo Reinado. Durante esse período, foi aprovado o Ato Adicional de 1834, que alterava a Constituição de 1834, concedendo maior autonomia às províncias, criando as Assembleias Legislativas provinciais e atribuindo a elas o dever de organizar a educação primária e secundária.

⁶⁷ Sobre a formação oferecida nas escolas normais na primeira metade do século XIX, Campos (2002) explana que “era ministrada de uma forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação dos professores. Refletia uma tendência geral da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas, sim, uma vocação, para a qual eram necessárias dedicação, qualidades morais e aptidão” (2002, p. 18).

Em 1847, em São Paulo, foi criada uma sessão feminina na Escola Normal paulista, que nunca funcionou efetivamente, sendo reativada apenas em 1875. O curioso é que o alunado feminino dessa instituição tinha um recorte muito específico, como Campos (2002, p. 19) relata:

As moças que até os 18 anos não tivessem casado e não quisessem trabalhar como empregadas domésticas eram encaminhadas às vagas destinadas ao sexo feminino. Delas se exigia apenas aptidão para o magistério.

A partir de 1868, a educação passa a ser vista como um fator de desenvolvimento social, e as escolas normais são reformuladas. Seu currículo é ampliado, os critérios para ingresso são aprimorados e se permite, pela primeira vez, o ingresso de mulheres nessas instituições. Conforme Yannoulas (2013, p. 43): “a necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos no contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial”.

Mesmo tendo em mente a intenção política por trás da permissão do ingresso das mulheres nas escolas normais, esse fato representou um avanço, já que, como pontua Hahner (1981, p. 72):

Escolas secundárias particulares para moças eram em geral inadequadas e dispendiosas, e sua escolha de educação gratuita, ou pública, no Rio de Janeiro, estava limitada à Escola Normal e ao Liceu de Artes e Ofícios, que em 1881 acrescentou para as moças cursos especializados e de grande procura em música, desenho e português, mas não em filosofia, álgebra e retórica, como no Colégio Dom Pedro II.

Pouco tempo depois, surgiram as turmas mistas⁶⁸, mas já se percebia o interesse em estimular a orientação das mulheres para as escolas formadoras do magistério primário, entre outros motivos, certamente pelo fato de que a má-remuneração paga aos mestres não poderia atrair os representantes do sexo masculino, que deveriam cumprir o papel social de provedores, além de considerarem a mulher como tendo as qualidades inatas para o desempenho da atividade docente (Campos, 2002, p. 21). O magistério era preferencialmente feminino e pobre, pois ou

⁶⁸ Em 1880.

era um *bico* ou *complemento de renda*, ou ainda o destino de jovens órfãos pobres, caso não lograssem se casar.

Isso não significa que os homens tenham sumido do universo da educação. Entretanto, eles passaram a lecionar principalmente disciplinas diferenciadas (proibidas às mulheres) ou a ocupar elevados postos na carreira docente - sobretudo nas universidades⁶⁹ - e na administração pública, recebendo melhores remunerações⁷⁰. É preciso lembrar também que, durante o período imperial, o ensino em nível médio era marcadamente propedêutico, voltado aos estudos em nível superior, proibido às mulheres. Tendo isso em perspectiva, a escola normal representou uma das escassas oportunidades para que as mulheres fossem além dos estudos primários. Bruschini e Amado (1988, p. 6) lembram que “com absoluto predomínio de mulheres em seu corpo discente, [as escolas normais] não davam acesso aos cursos superiores, constituindo praticamente um ponto final na instrução feminina”.

O caráter secundário da atividade docente no interior de uma sociedade agrária e marcada por relações altamente estratificadas, assim como a ideia de que o trabalho feminino era no máximo *complementar* em relação ao labor masculino contribuiu para a feminização da educação nas instituições escolares, mormente na educação básica, e sua posterior desvalorização. As relações de gênero legadas pelo colonialismo reservaram aos futuros professores a histórica depreciação dessa

⁶⁹ “Mesmo depois que o governo brasileiro abriu, em 1879, as instituições de ensino superior às mulheres, capacitando-as assim a ingressar em profissões, apenas um pequeno número de mulheres pôde seguir esse caminho para empregos de prestígio. Além de superar as pressões e a desaprovação social, as jovens tinham que assegurar os estudos secundários, frequentemente dispendiosos, mas indispensáveis para continuar. Nunca de fácil obtenção para os que não eram membros da elite, a educação secundária permanecia esquivada mesmo para mulheres com pais influentes. Algumas escolas elementares e normais matriculavam tanto meninos como meninas, mas em geral aceitavam-se essas ‘escolas mistas’ apenas em caso de necessidade econômica, particularmente em cidades pequenas, onde instalações separadas para ambos os sexos mostravam-se muito caras. Nessas, como nas escolas exclusivas para meninas, as mulheres podiam lecionar em troca de salários notadamente mais baixos que os percebidos pelos homens, de vez que virtualmente não havia outros empregos para mulheres com alguma educação e status. Mas a coeducação permanecia suspeita ou, ao menos, desagradável à elite” (Hahner, 1981, p. 71).

⁷⁰ Em determinados documentos oficiais é possível constatar que havia uma orientação explícita de favorecimento masculino no universo da educação. Num relatório assinado pelo professor Oscar Thompson, diretor da Escola Normal, num inquérito de 1914, por exemplo, se lê: “É sabido que o professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é, em regra, casada e com o esposo divide o peso dos encargos da família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que, se algum aumento for possível, ele se dê em benefício dos professores” (Demartini; Ferreira, 2002, p. 71).

atividade profissional, que no caso brasileiro ainda está longe de gozar de maior prestígio social⁷¹. Ainda hoje, no nosso imaginário social, a educação escolar, especialmente a básica, é o espaço para pessoas *vocacionadas*⁷², no qual indivíduos mal remunerados exercem uma *missão*⁷³. Um exemplo ilustrativo desse discurso secular *viralizou* em 2011, quando uma colocação absurda do jornalista Alexandre Garcia foi interpretada como uma apologia da valorização da profissão docente:

Será que eles [homens públicos] sabem que ser professor é um *dom*, uma *vocação*? A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, apenas com o salário [...] professor é mais que vereador, que prefeito, porque *nem é profissão, é missão* (Alexandre Garcia, 2011. Destaques nossos).

Mais recentemente, autoras como Dal'Igna e Scherer (2020), em pesquisa fundamentada nos estudos de gênero pós-estruturalistas e no trabalho da jornalista e pesquisadora italiana Cristina Morini acerca do trabalho feminino no capitalismo cognitivo⁷⁴, sugerem que o mundo do trabalho, o que inclui a docência, passa por um processo de *desfeminização*, com base nos seguintes pressupostos: 1. O gênero já não é determinante para o processo produtivo, uma vez que esse se deslocou do chão da fábrica, território marcadamente masculino, para setores nos quais características atribuídas às mulheres, como flexibilidade e capacidade de se adaptar a ambientes diversos, por exemplo, são valorizadas. 2. Não obstante a inclusão cada vez maior de contingente feminino no universo laboral, estimulada pelas próprias corporações, as

⁷¹ A esse respeito, conforme Cunha (1975), o professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes. Uma outra vertente desse problema concerne ao abandono das licenciaturas. Segundo matéria publicada em 18 de maio de 2015 no sítio do jornal O Tempo, houve uma redução de 90% na procura por cursos de licenciatura na Universidade Federal de Minas Gerais. Por outro lado, uma matéria publicada no sítio do jornal Correio da Bahia, em 10 de outubro de 2014, apontou que algumas licenciaturas tiveram redução de 50% em sua demanda em apenas quatro anos.

⁷² No caso das mulheres, Hypolito (2020, p. 70) aventa que “o conceito de vocação, historicamente [...] foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação”.

⁷³ “O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar entendido como sacerdócio, como missão, que considera o/a professor/a como aquele/a que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas” (Hypolito, 2020, p. 70).

⁷⁴ O termo capitalismo cognitivo, cunhado por economistas neomarxistas italianos, advoga que o conhecimento é o vetor das inovações e das dinâmicas produtivas. Nesse contexto, modelos de produção fabris são desestabilizados e as relações laborais são imaterializadas.

mulheres continuam a receber salários menores, o que propicia ainda maiores ganhos por parte dos detentores do capital. Essa desfeminização estaria também ligada a esforços de profissionalização contrastantes, oriundos tanto do professorado como das corporações públicas e privadas.

Não obstante esses pressupostos estejam corretos, é preciso colocar algumas questões. Antes de tudo, mesmo se admitindo que a organização escolar é constantemente influenciada por modelos oriundos de outras corporações, a constituição do trabalho docente a partir da feminização do magistério, aqui compreendida como um tipo de ação docente mais empírica, fundamentada nas rotinas escolares e no imperativo de ensinar – e por isso encarada como não profissional, conforme determinados modelos de profissionalidade –, está profundamente enraizada na cultura escolar e de certa forma concerne a um ideal de autonomia dos professores que não se submete facilmente a tentativas de *profissionalização* a partir de determinações oriundas do poder público (considerando que a maioria dos profissionais da educação no Brasil atua em escolas públicas), amiúde em *parceria* com fundações privadas, ou da gestão de instituições privadas. Por outro lado, os esforços de profissionalização do magistério estão associados a concepções do labor docente que estão longe de serem predominantes no dia a dia escolar.

Se no mundo concreto esse esforço de *profissionalização* ainda está longe de transformar as *tias* em profissionais docentes, no universo das narrativas audiovisuais, o ritmo dessas mudanças é igualmente lento. Sem visar a qualquer tipo de generalização, cito um exemplo recente de personagem professora: Lúcia, da série Segunda Chamada, produzida e veiculada pela Rede Globo entre 2019 e 2021.

Mesmo que esse seriado se esforce para fugir dos estereótipos associados à profissão docente em um recorte de gênero, alguns traços dos modelos clássicos ainda são muito evidentes. Lúcia (vivida pela atriz Débora Bloch) é uma professora branca de classe média que leciona na escola pública Carolina de Jesus, situada na periferia paulistana e marcada por sérios problemas sociais. Lúcia perdeu seu filho em um trágico acidente e seu esposo sofreu subsequentemente um AVC, que o deixou dependente de cuidados intensivos.

Após uma breve licença, ela volta para a instituição, apesar da oposição de Jaci, diretor da escola, com quem ela mantém um caso. A caracterização da personagem, em que pese sua suposta ambiguidade moral - mais adiante, o

espectador descobre que o comportamento tóxico do seu esposo ajudou a matar seu filho -, é muito similar a de outras professoras no universo das obras audiovisuais. Lúcia é idealista, mantém relações em nível pessoal com seus alunos, se opõe às diretrizes e decisões da gestão e isso afeta a sua vida pessoal - até mesmo seu relacionamento extraconjugal. Embora haja professoras cujas caracterizações são diversas, como Eliete, uma mãe solo que mora numa favela e tem um comportamento sexual liberado, e Sônia, professora de Geografia viciada em remédios e que sofre com um relacionamento abusivo, elas são personagens secundárias em relação à Lúcia.

Mais ou menos *afeminada*, a profissão docente ainda é marcadamente genderizada, e como tal, é socialmente valorizada como uma atividade *nobre*, de *doação*, quase um voluntariado remunerado. Essa suposta valorização, contudo, não é verificada quando nos referimos ao *status* profissional do magistério, porque, como certo ex-governador cearense (posteriormente ministro da Educação) declarou em 2011, por ocasião de uma greve, “professor tem que trabalhar por amor e não por dinheiro⁷⁵”.

O cinema, como veremos adiante, alimenta ideias estapafúrdias como essa, com professoras doces e dedicadas que se doam para *fazer a diferença*. Isso porque, como Kellner (1989) afirma, é preferível ver o entretenimento popular como um produto complexo, que contém momentos contraditórios de desejo e seu deslocamento, articulações de esperanças e sua opressão. Do ponto de vista do autor, a cultura popular dá acesso aos sonhos e pesadelos sociais, e contém tanto celebrações ideológicas do *status quo* como momentos utópicos de transcendência, de oposição, rebelião e suas tentativas de contenção.

Em outras palavras: mesmo as transformações estruturais não conseguem produzir efeitos imediatos nas demandas subjetivas do público - o que inclui professoras em formação e no exercício da profissão, como parte do corpo social. Até hoje, as caracterizações hegemônicas nas filmografias dominantes, assim como nas periféricas que as mimetizam, ainda são aquelas que assistimos há décadas, com raras exceções, como os modelos de professoras criados pelas narrativas cinematográficas dominantes evidenciam.

⁷⁵ Em 2015, ao assumir a chefia do MEC, ele se “corrigiu” dizendo que, na verdade, tinha dito que professores precisam ter *vocação* – o que é quase a mesma coisa.

3 CINEMA: ARTE, INDÚSTRIA E DISCURSO

“Se a vida fosse como o cinema nos dizia, nunca faltaria bala nas nossas pistolas ou gelo no balde para o nosso uísque quando chegássemos em casa. E sempre que tivéssemos de sair às pressas de um restaurante, atiraríamos dinheiro em cima da mesa sem precisar contá-lo e sem esperar que o garçom trouxesse a nota. Seria uma vida mais simples, a cores ou em preto e branco, interrompida a intervalos por números musicais em que cantaríamos acompanhados por violinos invisíveis, e quando dançássemos com nossas namoradas, seria como se tivéssemos ensaiado durante semanas, e não erraríamos um passo, e seríamos felizes até the end.”

Vida de Cinema, de Luís Fernando Veríssimo

O cinema é um fenômeno complexo para o qual definições essencialistas são bastante precárias. Posto que abrange diferentes aspectos – sociais, econômicos, estéticos etc., ele é objeto de interesse de especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive, do universo da educação.

A compreensão do fenômeno cinematográfico requer uma análise histórica, situada entre o final do século XIX e o início do século XX, período marcado por significativas transformações sociais, políticas e econômicas, assim como pelo desenvolvimento técnico e pelos esforços empregados por inúmeros realizadores, em diferentes países, a fim de transformar uma série de primitivos artefatos científicos inicialmente usados para a produção de entretenimento banal em um meio sofisticado de expressão artística e estética.

Considerando a imbricação entre economia e arte característica do cinema, Anatol Rosenfeld (2009, p. 35) propõe que ele seja abordado sob o binômio arte e indústria, posto que “seu objeto é, essencialmente, uma indústria de entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores”.

Essa abordagem se justifica por fatos concretos. Ao longo do tempo, o cinema se transformou em um excelente negócio, além de constituir um poderoso fator de influência política, econômica e cultural. Em 2022, por exemplo, os Estados Unidos arrecadaram US\$ 7,5 bilhões só com a venda de ingressos para exhibições de filmes. Para efeito de comparação, isso corresponde a quase ¼ do PIB nominal boliviano no mesmo ano (US\$ 40,90 bilhões). Ressalte-se que boa parte desse lucro provém do

mercado internacional. Em muitos países, como o Brasil, películas estadunidenses ocupam grande espaço nas salas de cinema⁷⁶.

Evidentemente, tamanha lucratividade não é garantida apenas pelo montante de filmes produzidos em solo ianque, tampouco pela sua qualidade supostamente superior. Países como a Coreia do Sul, Índia e Nigéria produzem tantas ou até mais películas que os Estados Unidos, anualmente⁷⁷. Não obstante, a cinematografia estadunidense conquistou um alcance e uma influência global que podem ser explicados em uma perspectiva histórica.

Até a eclosão da I Guerra Mundial, as cinematografias francesa e italiana eram hegemônicas no plano internacional. Todavia, o referido conflito modificou radicalmente esse cenário. Ao mesmo tempo em que as principais potências europeias digladiavam entre si, destruindo suas infraestruturas econômicas, os Estados Unidos assumiam uma posição diplomática internacionalista, estabeleciam as convenções do cinema clássico narrativo e ampliavam sua produção de obras fílmicas, uma vez que o *locus* da indústria audiovisual do país migrou para a costa oeste, concentrando-se principalmente em um distrito de Los Angeles denominado *Hollywoodland*, onde os custos de produção eram menores e as condições climáticas eram mais favoráveis. Como Costa (2006, p. 49) esclarece:

[...] em 1917, a maioria dos estúdios norte-americanos já se localizava em Hollywood e a duração dos filmes tinha aumentado de um rolo para 60 ou 90 minutos. Eram os chamados longas-metragens (*feature films*). Os cineastas já conseguiam dominar as convenções formais que haviam sido experimentadas no período anterior.

Tais convenções, que Machado (2005) caracteriza como um processo de *linearização*, não se desenvolveram exclusivamente em território estadunidense. O cinema britânico, na figura de realizadores como George Albert Smith (1864-1959) e James Williamson (1855-1933), foi pioneiro na experimentação dos códigos que

⁷⁶ A esse respeito, os números são escandalosos. De acordo com uma matéria publicada na revista Piauí em 2023, com base em dados produzidos pela Ancine, de janeiro a setembro daquele ano a venda de ingressos para filmes estrangeiros somou R\$ 1,7 bilhão (98,7% de toda a renda arrecadada com bilheteria até aquele período), enquanto os bilhetes para filmes nacionais somaram meros R\$ 22 milhões.

⁷⁷ Em 2014, por exemplo, os Estados Unidos lançaram entre 600 e 700 filmes. Já a Índia, que também tem longa tradição cinematográfica, produziu no mesmo ano 1200 películas, seguida pela Nigéria, que lançou 1000 filmes em 2014. Não obstante, é importante destacar que os lucros gerados pelas indústrias audiovisuais desses países apresentam forte disparidade. Enquanto, em 2014, o lucro médio dessa indústria nos Estados Unidos girava em torno de US\$ 120 bilhões, na Índia o mesmo setor gerava em torno de US\$ 3,5 bilhões.

seriam consagrados sobretudo na obra do americano David W. Griffith (1875-1948) – mais especificamente, nos longas-metragens *O Nascimento de uma Nação* (1915) e *Intolerância* (1916). Entretanto, poderíamos citar muitos outros, inclusive a francesa Alice Guy-Blanche (1873-1968), atualmente considerada a primeira cineasta da história.

Os primeiros filmes tinham como característica peculiar o desenvolvimento de toda a ação em apenas um quadro – mesmo porque não havia ainda por parte dos cineastas pioneiros a preocupação de “contar uma história” –, espécie de teatro filmado que apresentava limitações à medida que as narrativas se tornavam mais complexas. Isso ficou patente sobretudo quando surgiram os *nickelodeons*, em 1905. Nesses pequenos teatros frequentados por um público pequeno-burguês ilustrado era possível assistir a espetáculos de *vaudeville* (teatro de variedades e comédia ligeira) e a curtas-metragens. Para esse público, era muito difícil – quase impossível – perceber qualquer coerência nos primitivos filmetes exibidos no écran. Havia um choque cultural subjacente, levando-se em conta que a audiência dos *nickelodeons* fora habituada a formatos nos quais a palavra escrita tinha centralidade, como a literatura romanesca. De acordo com Machado (2005, p. 101):

Na raiz dessa incapacidade está o peso de toda a tradição verbal, segundo a qual só pode entrar no domínio dos signos e ganhar sentido aquilo que se encontra linearizado, conforme o modelo signifiante por excelência: a linguagem escrita. A partir de então, o esforço dos realizadores vai se concentrar, no início ainda muito intuitivamente, na descoberta de um modo de linearização da imagem confusa.

Para Xavier (2005), dois procedimentos foram decisivos na consecução da chamada linearização: o corte no interior de uma cena, apontando diferentes pontos de vista; e a montagem paralela. Isso implica o que o autor chama de escrita da simultaneidade, procedimento igualmente empregado na literatura. Dessa forma, ele ensina que “isso é exatamente o que chamamos a linearização do signo icônico e a construção de uma sequência diegética⁷⁸ pelo desmembramento dos elementos da ação em fragmentos simples e unívocos, os planos” (2005, p. 102). O autor explicita melhor essa ideia no trecho a seguir.

⁷⁸ Conforme a definição compilada por Aumont e Marie (2006, p. 77), “Para Souriau, os ‘fatos diegéticos’ são aqueles relativos à história representada na tela, relativos à apresentação em projeção diante dos espectadores. É diegético tudo o que supostamente se passa conforme a ficção que o filme apresenta, tudo o que essa ficção implicaria se fosse supostamente verdadeira”.

As imagens estão definitivamente separadas e, na passagem, temos o salto; mas, a combinação é feita de tal modo que os fatos representados parecem evoluir por si mesmos, consistentemente. Isto constitui uma garantia para que o conjunto seja percebido como um universo contínuo em movimento, em relação ao qual nos são fornecidos alguns momentos decisivos. Determinadas relações lógicas, presas ao desenvolvimento dos fatos, e uma continuidade de interesse no nível psicológico, estabelecem a unidade desejada (Xavier, 2005, p. 30).

Mesmo com esses fatores favoráveis, foi somente após o fim da II Guerra Mundial que a cinematografia estadunidense consolidou sua hegemonia no plano internacional. Em plena Guerra Fria, as produções audiovisuais oriundas dos Estados Unidos não representavam apenas uma excelente fonte de divisas, mas o exercício direto do *soft power* ianque que propagava, através de filmes populares, o modelo de vida da/na superpotência americana, que naquele contexto histórico advogava os valores da democracia liberal capitalista, em contraponto ao socialismo, representado pela ex-URSS e outros países de economia planificada e partido único, como a China maoísta. Assim, o cinema estadunidense funcionou como uma espécie de agência de relações públicas, máxime através das fitas de guerra⁷⁹, contando com forte apoio político doméstico para tal⁸⁰.

Portanto, é escusado afirmar que existe uma forte imbricação entre cinema e capitalismo. A produção cinematográfica constitui uma empresa de elevado risco, com investimentos que alcançam facilmente a casa das centenas de milhões de dólares. Assim, precisa a todo custo obter uma boa resposta do público. Caso contrário, os produtores podem amargar enormes prejuízos e, eventualmente, decretar a falência das empresas que representam – às vezes com o fracasso de apenas um filme⁸¹.

⁷⁹ A espetacularização da guerra já ocorria nas salas de cinema estadunidenses desde o final do século XIX. De acordo com Sklar (1978, p. 34), “Diversos filmes foram produzidos e exibidos sobre a Guerra Hispano-Americana de 1898. Contudo, muitos deles eram simulações, utilizando cenários, atores e ‘efeitos especiais’. Assim, através do cinema, transformava-se a guerra em espetáculo”. Segundo o mesmo autor, “A guerra com a Espanha em 1898 deu aos produtores cinematográficos sua primeira e principal oportunidade de espetáculo. O fervor patriótico erguia-se tão alto que não era difícil sentir a receptividade do público aos filmes sobre a guerra, ainda que alguns fossem tão obviamente fabricados quanto um hasteamento de bandeira diante de um fundo pintado, chamado por (Thomas) Edison Raising Old Glory Over Moro Castle (1899). É evidente que a fabricação estava na ordem do dia: não se fez nenhum filme da luta em Cuba. O importante era a maneira com que os cineastas respondiam ao desafio de produzir a guerra em proveito do público de vaudeville”.

⁸⁰ Para Pereira (2010, p. 517): “Teria havido influência direta do governo, através da Secretaria de Informação de Guerra (OWI), junto aos estúdios de cinema. Os rumos propagandísticos dos filmes a serem roteirizados e produzidos deveriam seguir ao máximo a direção dada pela OWI, segundo seu ‘The Manual for the Motion Picture Industry’”.

⁸¹ Talvez o caso mais exemplar nesse sentido seja o filme Portal do Paraíso (Heaven's Gate, EUA, 1980), longa-metragem que custou cerca de US\$ 44 milhões (mais de US\$ 200 milhões em valores

Como filho do capitalismo,⁸² o cinema teve no proletariado urbano dos países industriais que não dispunha de recursos para frequentar os espaços de diversão e lazer da burguesia seu primeiro público. Foi também o capitalismo, por outro lado, que ofereceu as condições para o desenvolvimento material e artístico da sétima arte. Para tanto, foi necessário que o sistema se redefinisse a fim de resolver um conflito vital à sua sobrevivência, isto é, conciliar a necessidade inerente de acumulação com o atendimento das reivindicações de uma classe trabalhadora politicamente organizada. A resposta foi o Estado Keynesiano, que começou a tomar forma no final do século XIX. Conforme Moreira (2009, p. 133):

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

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

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

atuais), mas arrecadou menos de 10% do seu orçamento, levando o United Artists, estúdio que bancou o épico western, à falência.

⁸² A esse respeito, Viana (2013, p. 68) explica: “Existem várias formas de reprodução fílmica do capitalismo, isto é, a reprodução do capitalismo através do cinema. Podemos destacar, em primeiro lugar, o filme como reconstituição histórica inintencional (*sic*), ou seja, o filme, mesmo que seus produtores não tenham a intenção, acaba reconstituindo a história de sua época, ou seja, de determinado momento da sociedade capitalista. Porém, esta reconstituição histórica inintencional é feita sob variadas perspectivas, dependendo da época, agentes de produção e outros elementos envolvidos em determinada produção cinematográfica. Outra forma é o filme que intencionalmente pretende revelar elementos da sociedade capitalista. Este tipo de filme é mais raro e é, geralmente, mais crítico e forte. Os seus agentes de produção tentam expressar as relações sociais na sociedade capitalista e ao fazê-lo, revelam seus problemas, contradições, limitações e consequências. Outra forma de mostrar o capitalismo através do cinema é por intermédio da própria história do cinema, isto é, através da sucessão de filmes que assumem determinadas características, valores, posições, que são típicos da época e são determinados pela lógica do desenvolvimento capitalista”.

manual padronizada e controlada tinha de associar-se uma atividade espiritual igualmente padronizada e controlada. O cinema mostrou ser um meio eficiente para a infiltração da Grande Empresa na própria alma do povo (Rosenfeld, 2009, p. 65).

Esse processo foi possível através do desenvolvimento dos modernos meios de reprodução técnica, os quais modificaram o próprio caráter das obras artísticas. Na medida em que a exclusividade, o *hic et nunc* da arte se perdeu, preparou-se o terreno para a sua popularização e para a emergência de uma cultura massificada. Como Benjamin (1975, p. 12) explica:

Com o advento do século XX, as técnicas de reprodução atingiram tal nível que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras do passado e de modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas elas próprias se impõem, como formas originais de arte.

Essa cultura massificada foi engendrada pela indústria cultural.

A indústria cultural (*Kulturindustrie*) constitui parte do processo de generalização das relações mercantis na sociedade, no contexto das transformações do capitalismo entre o final do século XIX e o início do século XX. Uma vez que evoca a ideia de indústria – a fim de demarcar sua oposição à chamada cultura de massa –, e considerando que esse setor econômico perdeu a centralidade da qual gozava no processo produtivo nas últimas décadas, os debates em torno do conceito de indústria cultural suscitaram inúmeras simplificações e mal-entendidos e, no limite, a decretação prematura da sua obsolescência⁸³.

O conceito de indústria cultural foi elaborado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, aparecendo pela primeira vez no livro *Dialética do Iluminismo*⁸⁴. Adorno e Horkheimer foram dois dos mais eminentes representantes da chamada Escola de Frankfurt, que congregava intelectuais marxistas em um projeto interdisciplinar, visando ao desenvolvimento de uma Ciência Social crítica, com base no estudo dos fundamentos da teoria marxista, na dialética e na crítica da economia política,

⁸³ Ler a esse respeito PUTTERMAN, Paul. *Indústria Cultural: agonia de um conceito*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

⁸⁴ Como explica Freitas (2008, p. 17 *apud* Costa, 2013, p. 135), a expressão Indústria Cultural (*Kulturindustrie*) foi cunhada pela primeira vez em 1947 por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, nos fragmentos filosóficos reunidos sob o título de *Dialética do Esclarecimento*, termo que viria contrapor o conceito cultura de massa, por tratar de um fenômeno distinto quanto à sua natureza. Preferiram, então, “[...] usar a expressão ‘indústria cultural’, para evitar a confusão com uma arte que surgisse espontaneamente no meio popular, que é algo bastante diferente”.

buscando, assim, superar os limites impostos pelo que Horkheimer denominava teoria tradicional⁸⁵.

É importante salientar que a posição dos frankfurtianos consistia, antes de tudo, em uma opção teórica – embora não despolitizada – em face do cenário político na Alemanha do pós-guerra. Para os intelectuais marxistas, as alternativas de alinhamento político à disposição se resumiam, grosso modo, ao socialismo moderado e institucional representado pelo *Sozialistische Partei Deutschland* (SPD), hostil à ideia de revolução e crítico da experiência russa; e ao comunismo de feição internacionalista – portanto, sob influência russa, representado pelo *Kommunistische Partei Deutschland* (KPD).

Horkheimer rejeitava a práxis política do SPD, que apoiou a guerra do Império Alemão contra o Império Russo, dando início à I Guerra Mundial, assim como o reducionismo e o dogmatismo do que veio a ser conhecido como marxismo da Segunda Internacional⁸⁶ (1889-1914). Testemunhando o desastre da participação da Alemanha na guerra e os acontecimentos subsequentes – a Revolução de Outubro⁸⁷ e o Levante Espartaquista –, que culminaram com as mortes daqueles que ele considerava grandes líderes revolucionários (Rosa Luxemburgo, Karl Liebknecht, Kurt Eisner, entre outros), o jovem oriundo de uma rica família judaica e nacionalista se deu conta de que uma revolução popular, nas condições históricas dadas naquele período, era inviável.

⁸⁵ Acerca da teoria tradicional, Horkheimer (1980, p. 121) escreve que “O que os cientistas consideram, nos diferentes campos, como a essência da teoria, corresponde àquilo que tem constituído de fato sua tarefa imediata. O manejo da natureza física, como também daqueles mecanismos econômicos e sociais determinados, requer a enformação (*Formung*) do material do saber, tal como é dado numa estrutura hierárquica de hipóteses (*Ordnungsgefuege*) das hipóteses. Os progressos técnicos da idade burguesa são inseparáveis deste tipo de funcionamento da ciência”.

⁸⁶ Conforme Bassani (2014, p. 17), “o marxismo da Segunda Internacional é frequentemente relacionado aos discursos de Karl Kautsky, nos quais o marxismo era destituído de seu caráter revolucionário. Esse ‘marxismo’, além de conformista, apresentava-se como expressão de diversos reducionismos”. Sobre o marxismo da Segunda Internacional, Andreucci (1989, p. 21) assevera que “o marxismo no seu conjunto, descontadas algumas raras exceções que confirmavam a regra, se havia empobrecido e se tornara, exatamente, ‘marxismo da Segunda Internacional’, um marxismo ‘vulgar’, grosseiramente mecanicista, evolucionista, distanciado da filosofia, mera explicação da necessidade das leis do desenvolvimento histórico, frequentemente traduzido em termos de cientificismo positivista”.

⁸⁷ “A revolta de trabalhadores, que representava a ameaça bolchevique em solo alemão, iniciou-se em outubro de 1918, com o levante dos marinheiros da base naval de Kiel. Várias ações foram organizadas até que, nas primeiras semanas de janeiro de 1919, os spartakistas tomaram a sede dos principais jornais de Berlim e, em questão de dias, foram violentamente reprimidos. Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht foram assassinados, pondo fim à revolta e abrindo espaço para o processo de ‘modernização conservadora’ em solo germânico” (Costa, 2005, p. 2).

Em 1919, Horkheimer retomou seus estudos acadêmicos, os quais havia interrompido para trabalhar na indústria pertencente ao seu pai. Após uma breve passagem pela Universidade de Munique, período no qual se engajou em grupos de jovens socialistas, entrando em contato com a obra de Marx, matriculou-se no curso de Psicologia, na Universidade de Frankfurt. De acordo com Abromeit (2011 *apud* Bassani, 2014, p. 20), sua atitude frente à instituição e aos professores “reflete sua aguda desconfiança da filosofia acadêmica em particular e das universidades alemãs da época em geral”.

Foi nesse contexto que ele conheceu Felix Weil, brilhante cientista político e filho de um rico comerciante de grãos na Argentina, e Friedrich Pollock, cientista social, filósofo e filho do dono de uma fábrica de couros. Desde 1922, Horkheimer, Weil e Pollock deram os primeiros passos para a criação do Instituto para a Pesquisa Social. Com os recursos à disposição de Weil, foi realizada a conferência *Erste Marxistische Arbeitswoche* (Primeira Semana de Trabalho Marxista)⁸⁸, na cidade universitária de Ilmenau (Turíngia), em 20 de maio de 1923, reunindo diversos estudiosos do marxismo, como Georg Lukács, Karl Korsch, Richard Sorge, entre outros. O sucesso do evento fortaleceu a ideia do instituto, que já havia sido oficialmente sancionado em janeiro do mesmo ano. A construção da sede do instituto foi iniciada poucos meses depois e inaugurada no dia 22 de junho de 1924.

A fortuna de Weil favoreceu a autonomia do instituto, tanto em termos financeiros como no contexto acadêmico, dadas as reservas feitas no ambiente intelectual alemão de então às ideias marxistas⁸⁹. Uma década depois, com a ascensão do nazismo, os frankfurtianos se tornaram alvo de grande perseguição, em função das suas ideias e do fato de todos serem judeus. O Instituto para a Pesquisa Social foi refundado na Suíça, sob o nome de *Société Internationale de Recherches Sociales*, mas se estabeleceu definitivamente em Nova York, nos Estados Unidos.

Testemunhas diretas da ascensão de regimes totalitários como o fascismo italiano e o nazismo⁹⁰, além do comunismo soviético personificado pela figura

⁸⁸ A ideia do evento foi sugerida por Karl Korsch a Felix Weil, que se tornou patrono do evento.

⁸⁹ O marxismo era visto com reservas no ambiente intelectual alemão. Tanto que o primeiro nome pensado para o instituto – “Institut für Marxismus” – precisou ser abandonado.

⁹⁰ A ascensão do nazismo foi particularmente difícil para os membros do Instituto de Pesquisas Sociais. De acordo com Bassani (2014, p. 22), “Com a ascensão do nazismo ao poder em 30 de janeiro de 1933, a continuidade do Instituto fora prejudicada por dois motivos: primeiro pela sua orientação marxista e, segundo, porque seus membros eram de descendência judia”.

autoritária de Josef Stalin, bem como do crescimento das tensões que levaram à II Guerra Mundial, com perdas materiais e humanas incomensuráveis, os frankfurtianos propuseram uma explicação de natureza metafísica para (tentar) explicar e entender a barbárie produzida no seio da civilização ocidental, como Matos (2001, p. 7) descreve abaixo:

É na constituição do conceito de *Razão*, é no exercício de uma determinada figura, ou modo de racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome de uma racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela ótica da racionalidade científica, característica da filosofia positivista. Nessa perspectiva, a realidade social, dinâmica, complexa, cambiante, é submetida a um método que se pretende universalizador e unitário, o método científico.

Para os pensadores frankfurtianos, a civilização moderna tirou o homem da barbárie, mas a promoveu de outras formas, em virtude da força repressiva na qual se baseia: o domínio da natureza⁹¹. Para eles, o progresso da razão traz consigo sintomas regressivos. O conhecimento científico é reduzido à tecnologia, por sua vez convertida em ideologia, o que fomenta uma silenciosa racionalização instrumental das condições de vida, isto é, uma coisificação (reificação) da humanidade, tornada paradigma a partir da hegemonia do capitalismo em todas as esferas da sociedade.

Uma vez que no capitalismo avançado a economia e a política se fundem em um movimento único, a crítica à economia política deve ser suplementada pela crítica à indústria cultural. Portanto, a expressão indústria cultural “representa, antes de tudo, um movimento histórico-universal: a transformação da mercadoria em matriz do modo de vida e, assim, da cultura em mercadoria” (Rüdiger, 2004, p. 22).

A indústria cultural tomou forma a partir das mudanças estruturais características da vida moderna, entre o final do século XIX e o início do século XX, marcadas pela transição do capitalismo de livre concorrência para a competição corporativa, pelo papel intervencionista assumido pelo Estado e pela associação entre

⁹¹ “A racionalidade da dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital, é a primeira forma de ditadura, a ‘ditadura da produção’. Essas observações levaram Horkheimer e seus colaboradores do Instituto a considerar as relações entre fascismo e capitalismo. Em 1938, Horkheimer observou que ‘o fascismo não se opõe à sociedade burguesa, mas, sob certas condições históricas, é sua forma apropriada’. O fascismo é a sociedade liberal que perde seus escrúpulos. Também Marcuse escreveu em 1941 que ‘o Terceiro Reich é uma forma de tecnocracia: as condições técnicas de racionalidade e eficiência imperialistas sobrepõem-se aos padrões tradicionais de lucratividade e bem-estar comum’” (Matos, 2001, p. 7).

o mercado e um crescente e complexo sistema técnico-administrativo⁹². Como Rüdiger (2004, p. 31) explica:

Historicamente, o desenvolvimento da indústria cultural coincide com a formação de grupos econômicos interessados na exploração das atividades culturais e [com] o formidável crescimento do mercado de bens de consumo ocorrido nas primeiras décadas do século XX. A comercialização da cultura vai ao encontro dos interesses do capital, ao mesmo tempo em que os capitalistas começam a ter interesse em criar uma nova cultura.

Esse conjunto de acontecimentos modificou radicalmente a estrutura de classe formada a partir da ascensão burguesa, visto que a sociedade passou por um intenso processo de massificação⁹³, diluindo as tensões entre a burguesia e o proletariado, porém, conservando as relações sociais engendradas pelo modo capitalista de produção. Isso se deu através da industrialização e da incorporação de mercadorias, serviços e cultura à lógica da economia de troca e ao consumo, antes restritos aos mais ricos⁹⁴.

A indústria cultural é um dos principais elementos nessa transformação qualitativa das relações sociais e isso influenciou substancialmente a formação da subjetividade dos indivíduos. Para Murad (2013, p. 3), uma das principais características das relações mediadas pela mercadoria e pelo valor é que “tudo, inclusive o ser humano, seus desejos e sonhos, se tornam descartáveis, são facilmente substituídos ou simplesmente abandonados”. Em tal cultura, *todo o ser humano* é submetido às relações mercantis, a partir das quais ele próprio se torna um objeto⁹⁵.

⁹² A expansão da indústria cultural coincide com o processo de transição para o mundo administrado. Rüdiger (2004, p. 47) explica que “a assistência burocrática converge com o interesse individual. O crescente tempo livre disponível de uma forma ou de outra por todos nós é ocupado com atividades que os reencadeiam ao sistema econômico e, assim, às exigências de seus princípios de socialização”.

⁹³ A concentração do poder político, a complicação da vida urbana moderna e o desenvolvimento tecnológico levaram à sublimação da estrutura de classe em uma sociedade de massa. “O capitalismo avançado colocou a cultura na dependência da economia e administração, produzindo uma cultura industrial de massas. No período anterior, a formação era mediada pelo valor de troca; agora ela se tornou um aspecto da própria forma mercadoria. A codificação das relações sociais pela lei do valor alcançou o terreno da formação da consciência. O conjunto da vida cultural se encontra dominado pelo valor de troca” (Rüdiger, 2004, p. 30).

⁹⁴ De acordo com Ernest Mandel (1985, p. 352), existe no capitalismo tardio uma tendência à industrialização das atividades superestruturais e muitas dessas atividades já se organizam hoje em termos industriais, produzidas para o mercado e para a maximização do lucro: “[...] a pop-arte, os filmes feitos para a televisão e a indústria do disco são fenômenos típicos da cultura capitalista tardia”.

⁹⁵ “Ele próprio [o homem] se torna um objeto [...] e tem seus sonhos limitados à aquisição de objetos que quase na velocidade da luz entram e saem de moda, simbolizando um determinado status que deve eternamente ser atualizado para se manter e reeditando constantemente valores caros à sociedade capitalista – como a competitividade e o consumo promovido a um fim em si mesmo. Ao

O capitalismo produz sujeitos especializados, contudo, cada vez menos capazes de sintetizar suas vivências interiormente de maneira individual, integrada e consequente. Eles carecem, portanto, de ajuda ou apoio permanente de recursos coletivos, reproduzidos de forma independente ou externalizada sob a forma de distintos capitais culturais. A transformação do conjunto da produção material em bens simbólicos é um reflexo e um esquema de solução desse problema. Os indivíduos cada vez menos se relacionam com a coisa em seu valor de uso [cultivo], mas cada vez mais com os efeitos de seu valor de troca⁹⁶.

Dessa forma, a cultura é separada da práxis e a produção estética se integra à produção mercantil. Os indivíduos, doravante reduzidos a *consumidores*, são levados a crer que adquirem cultura ou suprem outras necessidades ao comprar determinadas mercadorias. Os sujeitos se tornam, assim, cativos das coisas⁹⁷. Através do marketing, as empresas buscam induzir os indivíduos a associar suas preferências às marcas por elas exploradas. O emprego das técnicas de publicidade para a produção de bens culturais resultou no progressivo eclipse do seu valor de uso. Nesse contexto, os indivíduos costumam ter mais prazer com o valor de troca das mercadorias.

A cultura do consumo satisfaz temporariamente as necessidades individuais criadas pelas corporações. As mercadorias, sempre passíveis de substituição ou “atualização”⁹⁸, constituem a mediação dessa relação marcada pela dependência e

suprir necessidades artificiais, criadas por ele mesmo, o sistema capitalista se perpetua por meio da consequente falsa unidade entre o particular e o todo” (Murad, 2013, p. 3).

⁹⁶ “Em Marx por razões diversas, as mercadorias passam a ser ativas e o indivíduo se isola e se fragmenta pela divisão social do trabalho, transformando o homem em estatuto de coisa” (Matos, 2005, p. 18). Eric Fromm (1965, p. 82) também partilha desse argumento, uma vez que “[...] o homem transformou a si mesmo numa mercadoria, e sente sua vida como um capital a ser investido com lucro”.

⁹⁷ “A aceitação sem resistência – ou com pouca – não deriva simplesmente das necessidades intrínsecas ao indivíduo, já que seria uma explicação muito banal. Prescreve-se, logicamente, o que conjunturalmente permite ser prescrito. Todavia, não se cria o produto e se joga para o consumidor. Pelo contrário, estuda-se o consumidor e se lança a mercadoria (sugerem-se necessidades). Não há puramente uma questão de autonomia, mas um jogo entre quem sabe as regras e quem não as conhece (ou não quer conhecer)” (Costa, 2013, p. 138).

⁹⁸ “Variam as formas, mas o processo é constante, baseando-se principalmente no aperfeiçoamento e diferenciação do suporte tecnológico [...] e no condicionamento publicitário e promocional da mercadoria [...]. O controle das cadeias de exibição e, hoje, de distribuição de filmes, que tiveram no passado os grandes estúdios americanos, também é um exemplo de expediente do qual, silenciosamente, procura valer-se a indústria cultural para, via obra, prender o cliente à coisa e suas marcas comerciais” (Rüdiger, 2004, p. 24).

pela falsa identidade entre os sujeitos/consumidores e os produtos⁹⁹. Por outro lado, a indústria cultural deturpa a ideia de liberdade, reduzindo-a à possibilidade de escolha entre diferentes marcas ou produtos.

Esse processo engendra a formação de uma *indústria da consciência*. As mercadorias – filmes, álbuns musicais, livros etc. – passam a constituir o conteúdo da mídia. Destarte, a produção cultural já não corresponde à criação artística (individual ou coletiva), mas ao conjunto da atividade econômica. A indústria cultural é que forja o conceito que as mercadorias culturais pretendem obter na sociedade, através do trabalho de uma ampla rede de profissionais. Não obstante a criatividade ainda seja valorizada, ela deve se submeter cada vez mais aos esquemas mercantis.

Assim, os produtos culturais são consumidos como veículos de determinados valores comuns, difundidos pelos meios de comunicação. Eles passam então a ser produzidos e vendidos como bens simbólicos, assumindo paulatinamente o caráter de mercadorias culturais¹⁰⁰. Ou seja, quando nos referimos à indústria cultural, é fundamental ter em mente que ela se refere “sobretudo ao emprego mercantil dos veículos de comunicação, ao manejo das técnicas de marketing e à padronização dos bens artísticos e intelectuais” (Rüdiger, 2004, p. 27).

É preciso ressaltar que a prática da indústria cultural precedeu o período no qual ela adquiriu o caráter de sistema¹⁰¹. Por outro lado, ela é contemporânea do conceito de arte. Ambos, aliás, são aspectos do processo de formação da sociedade burguesa. O Romantismo pode ser considerado o seu prenúncio, no sentido da prática de agradar ao público e de tornar os bens simbólicos semelhantes aos sujeitos.

⁹⁹ Exemplar dessa falsa identidade é o solilóquio do personagem coletivo encarnado por um jovem executivo (Edward Norton) no filme *Clube da Luta*: “Eu olhava para os catálogos e me perguntava: que tipo de jogo de jantar me define, enquanto pessoa?”.

¹⁰⁰ O fetichismo dos bens culturais existe desde que a cultura surgiu como esfera autônoma da sociedade. Não obstante, no capitalismo avançado, o entendimento de que o consumo dos bens culturais pode em si mesmo fornecer determinadas faculdades humanas e valores espirituais se generalizou. Para tanto, as tecnologias de reprodução exerceram um papel determinante.

¹⁰¹ Rüdiger (2004, p. 35) deixa isso bastante claro quando escreve que “precisamos distinguir o momento em que o fenômeno adquire sua forma total dos estágios em que essa forma se esboça. A configuração plena e aberta do mesmo só veio mais tarde, quando as novas técnicas permitiram às empresas assumirem o caráter de corporações e controlar o mercado da cultura. Nesse estágio, apenas, a prática da indústria cultural se converte em sistema. O fetichismo do produto cultural é uma expressão tardia do progresso das relações mercantis entre a sociedade. A pretendida apropriação das faculdades humanas através da compra de bens de consumo é um estágio superior de alienação, em relação ao fetichismo da mercadoria estudado por Marx”.

Entretanto, o desenvolvimento técnico será determinante para a conversão da prática da indústria cultural em sistema¹⁰².

Nessa ordem de considerações, o papel do mercado foi historicamente ambíguo. A ideia do surgimento da indústria cultural a partir da ação calculada e deliberada de um grupo minoritário não passa de uma caricatura pouco verossímil. É mais pertinente compreender o seu desenvolvimento através de diversos agenciamentos coletivos, parcialmente planejados ou derivados das circunstâncias, visando responder às demandas de potenciais clientes em determinados contextos históricos.

Inicialmente, o mercado ofereceu as condições para a autonomia das atividades artísticas na sociedade. Com o desenvolvimento das técnicas de escrita, som e imagem, sob o comando dos monopólios, essa autonomia alcançou seu auge: a arte foi separada da práxis produtiva das pessoas, reduzindo-se, a partir de então, a um bem de consumo, por um lado, e à forma do espetáculo, por outro¹⁰³. Nesse contexto, surgem condições propícias à exploração desse mercado e não à criação cultural em condições de liberdade¹⁰⁴.

O mercado dos bens culturais, possibilitando sua maior circulação e distribuição, acabou com o exclusivismo dos mecenas e da aristocracia em relação ao usufruto desses bens. Ele assume novas funções na configuração mais ampla do mercado do lazer (no capitalismo avançado). Isso afeta a própria substância das obras, cuja criação se orienta de acordo com os interesses do mercado. Rüdiger (2004, p. 34) reitera que

O mercado da cultura sempre foi ambivalente, na medida em que permitiu a liberdade de criação do artista e facilidade de acesso aos bens culturais, mas, por outro lado, suscitou a necessidade desses bens darem lucro para os que com eles negociavam, levando à sua adaptação ao padrão de gosto dos compradores.

¹⁰² “Os progressos técnicos que levaram à invenção do cinema, do rádio, do disco, da televisão e da mídia impressa ilustrada permitiram o surgimento de um mercado de massa para os bens culturais. Os monopólios empregaram os recursos criados pela tecnologia para explorar os esquemas da cultura popular e, criando novos mecanismos de promoção, venderam as obras de arte como mercadorias” (Rüdiger, 2004, p. 32).

¹⁰³ “O capitalismo moderno criou um mercado de bens culturais (sérios e ligeiros) que permitiu aos artistas e intelectuais libertarem-se das autoridades políticas e religiosas e passarem, onde puderam, a viver por conta da sua atividade criadora. A perspectiva não nos deve fazer esquecer, porém, que, desde o início, esse mercado ensinou a ideia de indústria” (Rüdiger, 2004, p. 34).

¹⁰⁴ O que não inviabiliza, mas condiciona a criação artística.

Nessa perspectiva, o esquema não pode ser confundido com as coisas, assim como os empreendimentos dos quais as mercadorias culturais provêm não constituem por si a indústria cultural. Na verdade, eles são um retrato, um instante desse processo extremamente dinâmico. Se outrora a produção de filmes era monopolizada por grandes estúdios cinematográficos, atualmente as Big Techs, como a Amazon e a Netflix, cumprem um papel cada dia mais importante na produção de obras audiovisuais, competindo diretamente com gigantescas corporações tradicionais, como a Disney¹⁰⁵, por exemplo. A indústria cultural, porém, se mantém igualmente, posto que as relações sociais que os homens mantêm com a cultura no capitalismo avançado não se modificam substancialmente, assim como as práticas de produção e consumo.

Outro ponto fundamental dentro da discussão do conceito de indústria cultural é o cuidado para não o confundir com a chamada cultura de massas¹⁰⁶. Embora as expressões culturais nascidas nas classes populares também sejam objeto do processo de indústria cultural – a história da música popular brasileira oferece fartos exemplos nesse sentido –, elas escapam, ainda que momentaneamente, da totalização implicada na indústria cultural, assim como da individualização atomizante instaurada a partir da generalização das relações mercantis na sociedade.

Murad (2013, p. 5) ressalta que “ao vivenciar de maneira absoluta o individualismo que perpassa as relações mercantis, o indivíduo contemporâneo abdica – inconscientemente – da construção de uma individualidade rica em nome de sua adequação ao sistema que o nega”. Por outro lado, Rüdiger (2004, p. 28) explica que, embora as mercadorias culturais oferecidas pela indústria sejam adequadas à clientela, distanciam-se dela ao máximo, do ponto de vista do processo produtivo e dos interesses que representam.

A despeito do sentido dialético inerente ao conceito de indústria cultural, exprimindo o movimento real do capitalismo avançado como um todo, especialmente na dimensão subjetiva, frequentemente ele é pensado em termos moralistas e

¹⁰⁵ Em 2018, a Disney, que agora tem sua própria plataforma de produções audiovisuais por demanda, adquiriu a 21st Century Fox por US\$ 71 bilhões. Em 2021, por exemplo, a Amazon anunciou a compra da MGM por US\$ 8,45 bilhões.

¹⁰⁶ Para Wolfgang Leo Maar (2003 *apud* Costa, 2013, p. 135), o termo “cultura de massas” parece indicar uma cultura solicitada pelas próprias massas, fora do alcance da totalização. Contrariamente, o termo “indústria cultural” ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo é construída, sob o escudo do capital, reforçando as condições vigentes.

deterministas, quando não é simplesmente invalidado, por não ser empírico-demonstrativo. Costa (2013, p. 117) nos lembra que

Certamente, o grande entrave do conceito de indústria cultural, no âmbito das ciências sociais, deve-se à não mensurabilidade dos efeitos advindos dessa produção cultural de massa. [...] Apesar desse impasse entre a especulação filosófica e a verificação empírica, a contenda acerca do problema em tese não invalida sua autoridade, nem tampouco suas propriedades relacionais.

De fato, não há como mensurar os efeitos de uma canção ou de uma película sobre os diferentes tipos de públicos. Entretanto, a atividade da indústria cultural sobre determinadas obras produz efeitos visíveis no mercado e na sociedade. Por exemplo: após o lançamento do longa-metragem *Barbie* (EUA, 2023), verificou-se um grande aumento na procura por roupas cor de rosa em diversas cidades brasileiras. Mas vale observar que a famosa boneca da Mattel, outrora símbolo de padronização da beleza, já foi tema de outros filmes, sem a mesma repercussão.

Como o próprio Adorno (2001, p. 13) asseverou, quando se retira o espírito da dialética do processo de indústria cultural, ela passa a ser concebida de forma unívoca e linear, como um princípio de fatalidade que sonega os momentos de resistência do espírito.

Assim, o sujeito não é anulado pela força da indústria cultural. Costa (2013, p. 138) ressalta que “não há simplesmente imposição de cima para baixo. Estrategicamente, a indústria cultural lança no mercado coisas que são representações dos próprios consumidores, criadas antes por prescrição e fortalecidas pelo cerco sistemático de sua exposição”. A ideia de sujeição dos indivíduos à influência inescapável dos produtos culturais não passa de um preconceito contra determinados públicos – especialmente aqueles oriundos das classes populares –, o que leva, por sua vez, a uma interpretação moralizante da indústria cultural, tomada como uma entidade e não como um processo.

Com respeito ao cinema, Adorno e Horkheimer (2006, p. 4) criticam o (suposto) realismo das obras cinematográficas populares:

A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá fora parece a continuação do espetáculo acabado de ver [...] tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema.

Claro que se trata de exagero, pois se a experiência cinematográfica de fato procura causar no público uma impressão de realidade, na prática, seria difícil acreditar em seres voadores ou super-heróis que ocultam sua identidade com um simples par de óculos no nosso dia a dia. Na verdade, essa crítica se relaciona à pretensão de *transparência* assumida pela imagem cinematográfica. Xavier (2005) nos explica que a imagem em geral é pensada como um índice (de realidade) e um ícone - uma representação.

No caso da imagem cinematográfica, o acréscimo do movimento aumentou o *coeficiente de fidelidade* atribuído ao suposto realismo das imagens. Todavia, a transformação do cinematógrafo em cinema estabeleceu um novo padrão de realismo, como se a imagem cinematográfica fosse uma extensão, um *continuum* da nossa própria realidade. Não obstante, como veremos subsequentemente, o dispositivo cinematográfico movimenta toda uma economia afetiva que transcende a apreciação das imagens em movimento. E nessa relação, os indivíduos estão longe de serem meros depositários das histórias exibidas nas salas escuras.

3.1 A MATERIALIDADE SIGNIFICATIVA DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA E SUAS BRECHAS SEMÂNTICAS

Ao discutir o processo de significação da imagem, Souza (2001) explica que existem pelo menos duas vertentes interpretativas em torno dessa temática: 1. A imagem é tomada como uma espécie de signo linguístico, com debates relativos à arbitrariedade, imitação e referencialidade; e 2. A imagem é considerada nos traços específicos que a caracterizam, buscando a definição de que modo ocorre a apreensão (ou leitura) da imagem, daquilo que lhe seria *específico*.

Seja por uma ou outra via, o que se propõe é a descrição formal da imagem para o estudo do não verbal, não entrando em pauta a materialidade significativa da imagem na sua dimensão discursiva. Em outras palavras, em si mesmas, as imagens são consideradas insignificantes, reduzidas à mera descrição, cenário ou ilustração.

Contudo, Souza (2001) ensina que propriedades como a representatividade, garantida pela referencialidade, possibilitam, por um lado, a leitura da imagem e, por outro lado, reafirmam seu *status* de linguagem. A imagem não é, portanto, um elemento suplementar da comunicação verbal. Singularmente, ela se constitui em texto, em discurso.

No que tange a imagem cinematográfica, ela costuma ser explorada integralmente como forma de linguagem, sem se ancorar no verbal. Então, manifesta uma textualidade diferente daquela percebida em outros meios de comunicação. É por isso que Souza (2001, p. 70) afirma que, “diferente da imagem na TV, a qual pode boa parte do tempo ser apenas ouvida, a imagem no cinema compõe cada nó no tecido visual, não podendo ser descartada, como na TV”. Explicando de outra maneira, no cinema a imagem é usada integralmente como *imagem que é*, e não como cenário. Por isso mesmo, não há um trabalho intencional de ofuscar seu caráter de incompletude.

Nessa concepção, não obstante assistir a um filme implique, em certa medida, um pacto com a mentira, o espectador tem consciência de que está assistindo a uma obra ficcional, tendo maior liberdade para interpretar e produzir outras imagens, outros pontos de vista, instalando-se no intervalo entre o representado e a representação. É nessa brecha semiológica que o público atribui seus próprios sentidos, seus próprios olhares às imagens, sentidos e discursos preparados e disponibilizados pelo dispositivo cinematográfico.

No âmbito da Análise de Discurso (AD), é possível encontrar pressupostos que permitem entender o discurso desvinculado da noção de texto, definido como efeito de sentidos entre interlocutores, quando se colocam em relação às noções de língua e ideologia articuladas pelo discurso. Ela traz, no seu dispositivo analítico, um conjunto de noções que permitem a um só tempo engendrar a análise, dando conta da interpretação e da historicidade inscrita no próprio objeto enfocado.

É na interrelação entre o olhar, a imagem e a possibilidade de recorte, de uma projeção interpretativa, que se produzem os efeitos de sentido, a perspectiva de leitura e interpretação do texto não verbal. Isso ocorre a partir das formações sociais, tanto do sujeito-autor do texto não verbal – no caso, o realizador da obra – quanto do sujeito-espectador. Do ponto de vista ideológico, a leitura da imagem enquanto forma material pode acontecer a partir da ausência (silenciamento) de elementos próprios da imagem, e também do simbólico, da iconicidade.

A leitura de uma imagem, portanto, difere substancialmente da leitura das palavras. A imagem em si é significativa, independente do verbo. A imagem como discurso deriva de um atributo de sentido – social e ideologicamente situado – e não da descrição ou segmentação dos seus elementos visuais.

3.1.1 O Currículo Hollywoodiano e a Pedagogia do Herói

O que compreendemos como professor(a) ou Pedagogia é regido e influenciado pelas práticas socioculturais. Fabris (2010, p. 233) assevera que “tanto o professor como a Pedagogia são produções culturais. Um e outro não possuem uma essência; ambos se constituem nas práticas sociais”. Em um contexto marcado pela extrema regulação e centralidade da cultura (Hall, 1997), assim como pela difusão avassaladora dos *valores* ocidentais a partir do mundo euramericano, nossa relação com os artefatos culturais se modifica substancialmente.

O cinema integra esse aparato regulatório da cultura em função do enorme poder da indústria audiovisual. Nesse sentido, Hollywood, como polo privilegiado de produção cinematográfica, exerce inegável influência social em nível global. No caso dos filmes ambientados em instituições escolares, as práticas pedagógicas são retratadas de modo muito mais sedutor do que aquelas exercidas no dia a dia das escolas, posto que

Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, [as pedagogias culturais] se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente (Fabris, 2010, p. 234).

Dentro dessa discussão, “um comentário prévio acerca da representação dos professores em um filme é parte de um discurso cultural mais amplo sobre a imagem dos professores em todos os aspectos da mídia” (Gilbert, 2014, p. 16). Uma vez que os docentes gozam de prestígio social e sua atividade é vista como um tipo particular de missão, as películas por eles protagonizadas em geral os apresentarão como personagens dotadas de habilidades extraordinárias – a despeito dos baixos salários e das difíceis condições de trabalho aos quais se submetem.

Essa caracterização corresponde ao modelo dos *bons professores* e é parte do currículo oculto¹⁰⁷ que a cinematografia estadunidense promove através dos filmes populares. A esse respeito, Dalton (2007, p. 1) explica que

¹⁰⁷ O conceito de currículo oculto foi elaborado por Phillip Jackson, em *Life in Classrooms* (1968) e popularizado por Michael Apple, no livro *Ideologia e Currículo*. Ele expressa aquilo que é aprendido informalmente no ambiente escolar, à margem daquilo que é prescrito nos documentos oficiais.

O currículo social implícito nos filmes populares é baseado na ação individual [...] e depende dessa ação [...] a fim de assegurar o resultado final, deixando as instituições educacionais, as quais representam o *status quo* cultural mais amplo, intactas e no comando.

Esses trabalhadores não questionam o papel e nem os objetivos da instituição escolar. Amiúde, antagonizam com os gestores, especialmente quando sentem a ação dos chefes prejudicar *seus* alunos. O individualismo desses mestres é marcante. Comumente, eles são *outsiders* e por isso mesmo desprezados – até hostilizados – pelos colegas veteranos. Seus maiores aliados são os discentes, os quais, inicialmente, não lhes dão grande confiança, mas acabam desenvolvendo uma relação de amor, respeito e confiança mútuos.

Esses personagens habitualmente trabalham em escolas situadas em bairros muito pobres, nos quais modelos positivos a seguir são escassos. Nesse contexto, “a característica motivadora é mais conectada à personalidade e carisma do professor do que da sua pedagogia” (Gilbert, 2014, p. 19). Sua influência pode transformar (eventualmente salvar) as vidas dos seus educandos, mas não a sociedade que os condena à pobreza. Eis o papel *subversivo* dos professores hollywoodianos: eles são *radicais* que “conquistam apenas a vitória simbólica ocasional, enquanto não mudam efetivamente nada em relação às infraestruturas corruptas das instituições educacionais retratadas nessas obras” (Dalton, 2007, p. 25).

A pedagogia dos filmes hollywoodianos propicia a colonização cultural, compreendida como “uma forma de regulação em que as marcas culturais hegemônicas recebem um espaço não apenas diferente, mas com mais poder” (Fabris, 2010, p. 234). Ela exerce a função de regulação e controle cultural, incluindo marcas de raça, classe, gênero, religião, sexualidade etc. O cinema hollywoodiano define quais são os padrões de identidades mais *verdadeiros* e *legítimos*, em comparação a outros, por oposição considerados *ilegítimos*.

A eficácia da pedagogia colonial se dá porque, através das práticas dos docentes nas películas hollywoodianas, reveste-se de um heroísmo que oculta sua intencionalidade, apresentando-se como a pedagogia do herói, que funciona basicamente como “o padrão regulador e colonizador das identidades para o magistério e das pedagogias que devem ser desenvolvidas nas escolas” (Fabris, 2010, p. 234).

Esse modelo pedagógico é tipicamente representado por um tipo de professor

racializado, genderizado e individualizado. Como Gilbert (2014, p. 20) descreve, “frequentemente, professores nos filmes são homens, ou exibem traços tipicamente masculinos, a fim de serem bem-sucedidos no contexto do enredo hollywoodiano”. Para a autora, o aspecto da individualidade, associado à ousadia e a determinado modelo de masculinidade, torna o ensino de fato efetivo. Ela explica que “essa inclinação masculina nos filmes pode ser uma resposta em oposição a uma sala de aula frequentemente feminizada, um resultado do fato de que a maioria dos professores são mulheres” (Gilbert, *loc. cit.*).

O individualismo dos docentes nas obras fílmicas populares não é estranho à tradição cinematográfica estadunidense, uma vez que “Hollywood construiu suas fortunas com robustos cowboys, os detetives dos filmes *noir* e azarões ou anti-heróis puxando a pedra angular do establishment” (Dalton, 2007, p. 26). Todavia, esse egocentrismo é o do herói solitário. Ele não pode representar a força coletiva. Em outras palavras, “essa construção permite que os heróis dos filmes nos inspirem com a sua resistência sem deixá-los [porém] apresentar um desafio sério à ideologia dominante das nossas instituições culturais” (*Ibidem*, p. 26).

É escusado retrucar que esse modelo não corresponde às vidas reais de quaisquer professores em atividade. Cabe então aos roteiristas criarem determinados modelos, através dos componentes de caracterização das personagens. É a partir da interação desses componentes, sumarizados a seguir, que o público dá forma e significado às personagens.

QUADRO 3 – COMPONENTES DE CARACTERIZAÇÃO DAS PERSONAGENS

Componente mimético	Componente sintético	Componente temático
Inclui elementos de caracterização dos personagens que podem ser considerados verdadeiros ou simplesmente podem ser verídicos. Diz respeito à sua aparência, ações e estilo de vida.	Construção de caráter ficcional que é empregada para atrair o interesse do público, realçando uma característica excepcional. É fácil de lembrar e se destaca como óbvio na definição de um personagem.	Considera os elementos do personagem que são representativos de uma certa ideia, grupo ou cultura.

Fonte: O autor (2024) com base em Phelan (1989).

Ao examinar esse quadro, especialmente o componente sintético, fica mais simples compreender porque os professores nas obras audiovisuais populares

precisam *fazer a diferença*. Contudo, essa singularidade também será afetada pelo gênero. Hollywood (mais uma vez) nos oferece vários exemplos nesse sentido.

O primeiro filme de relevo protagonizado por um profissional do magistério foi o melodrama britânico Adeus, Mr. Chips (1939). Essa película, hoje pouco conhecida, foi tão popular à época que chegou a concorrer com o poderoso E o Vento Levou (EUA, 1939) em sete categorias no Oscar de 1940 – aliás, Clark Gable perdeu a estatueta de melhor ator para o hoje (infelizmente) esquecido Robert Donat.

Para além das curiosidades históricas, o referido filme trouxe um modelo afetuoso e civilizador de professor que ainda povoa o imaginário popular. Alguns aspectos se ressaltam nessa película. Em primeiro lugar, Arthur Chipping é um professor que lida com adolescentes do tradicional Brookfield School, um internato para garotos, no final do século XIX. O alunado, portanto, é bastante homogêneo. Seu maior problema é manter a disciplina entre os jovens, superando as barreiras da sua personalidade tímida e retraída. Essas características pessoais o prejudicam de diferentes formas: além de ser hostilizado pelos meninos, ele não consegue ascender na carreira, perdendo uma indicação para diretor da instituição. Sua vida pessoal também é um desastre. Totalmente devotado ao seu trabalho, ele se casa já em idade provecta (ainda mais naquele contexto histórico), aos 58 anos, quando conhece a jovem Katherine, uma mulher de tendências progressistas e liberais.

Esse matrimônio traz para Chips a vida convencional de um casamento burguês, mas também uma influência que desencadeará uma importante inflexão na sua trajetória profissional. Ainda que ele continue restrito à sala de aula, sua postura nesse ambiente se modifica radicalmente. As práticas do velho professor se *feminizam*, enchendo-se de afeto e bom humor que conquistam gerações de discípulos. Quando Katherine morre tragicamente no trabalho de parto, junto daquele que seria o primeiro filho do casal, sua ligação afetiva com os estudantes se torna ainda mais umbilical, ao ponto de, no seu leito de morte, ele reivindicar para si a paternidade dos seus discentes.

Quando a primeira versão cinematográfica de Adeus, Mr. Chips chegou aos cinemas, faltavam apenas quatro meses para que os alemães dessem início à II Guerra Mundial. O pós-guerra trouxe vários novos inimigos para o mundo ocidental. Além dos óbvios comunistas, a explosão social da adolescência, os conflitos raciais e as lutas por direitos civis, que ingressaram no espaço escolar massificado, exigiam soluções que uma postura amorosa e afetiva já não podia oferecer.

Eis a época propícia para o surgimento de professores *durões* como Richard Dadier, do extraordinário *Sementes da Violência* (EUA, 1955). Apesar da tradução infame do título original (*BlackBoard Jungle*, expressão usada para caracterizar uma escola ou sistema escolar marcado pela falta de disciplina e violência juvenil), essa obra apresenta um modelo de professor radicalmente oposto ao do avuncular Arthur Chipping. Dadier é um veterano de guerra doce e idealista, recém-casado e com o primeiro filho a caminho. Para ganhar a vida, leciona inglês em uma escola barra-pesada de Nova York, dominada por gangues. Embora se mantenha fiel aos seus princípios humanistas, aos poucos vai *endurecendo* para resistir às investidas violentas dos seus alunos, chegando às vias de fato com um deles.

Todavia, é visível que esse modelo de docente é visto com certa antipatia pelo público, assim como Andrew Crocker-Harris, o amargo mestre de *Nunca te Amei* (EUA, 1951). Por outro lado, a necessidade de disciplinar grupos rebeldes em sociedades heterogêneas exigia novos modelos de educadores, um meio-termo entre Mr. Chips e Richard Dadier. É nesse contexto que alguns dos mais interessantes personagens do mundo da educação escolar no cinema são elaborados. Seu exemplar mais bem-sucedido, sem dúvida, foi o agri-doce Mark Thackeray, de *Ao Mestre com Carinho* (ING, 1967). Personificado por Sidney Poitier – que deu vida ao líder de gangue Gregory Miller, grande antagonista do professor Richard Dadier em *Sementes da Violência*, Thackeray é um engenheiro eletrônico oriundo da Guiana que espera uma oportunidade na sua área de formação. As pressões econômicas o levam a aceitar uma vaga como professor de matemática em uma escola situada em East End, região mais pobre de Londres.

Um fato muito interessante nessa obra é a contradição do protagonismo negro. Poitier estrelaria no mesmo ano o filme *Adivinhe quem vem para Jantar?* (EUA, 1967), cujo tema principal era o preconceito racial. O racismo também está presente em *Ao Mestre com Carinho*, junto com outros problemas sociais de um mundo convulsionado pela Guerra Fria, pelos choques geracionais, pela emergência dos movimentos sociais, descolonização etc., mas de maneira sutil, não problematizada. Representação ficcional da cultura londrina, o longa teve grande sucesso ao redor do mundo, especialmente por sua trilha musical, que se tornou uma febre nas rádios.

Nessa obra, o (suposto) papel social da escola e o currículo oculto de uma sociedade multicultural marcada por grandes desigualdades são personalizados por Thackeray, que aos poucos se atribui uma missão que transcende o ensino de

matemática. Através da sua atividade, ele pretende oferecer alguma perspectiva de futuro para jovens que se defrontam com o desemprego, gravidez precoce, desestruturação familiar etc. Como Brown (2015, p. 4) aponta:

Sidney Poitier é um professor que deve, milagrosamente, reformar delinquentes escolares. Ao mesmo tempo que lhe conferiu maior credibilidade, [esse papel] estabeleceu o personagem de Poitier como uma notável, quase mítica figura nobre, por sua integridade e moralidade. Este foi o início de uma mudança do professor civilizador para o que emergiria nos anos 1980, numa série de filmes onde podemos identificá-lo como uma figura heroica, sacrificada, salvadora.

Thackeray é um durão, pois precisa impor disciplina aos seus alunos. Por outro lado, ele é gentil e empático, envolvendo-se pessoalmente com os problemas dos discentes, que apesar das suas individualidades, atuam como um personagem coletivo. Aos poucos, o engenheiro se descobre professor e se engaja com tamanha fé na educação escolar que recusa uma oportunidade de emprego na sua área de formação para permanecer na escola periférica que ajudou a melhorar.

O final da década de 1980 trouxe uma série de películas protagonizadas por professores que exibiam as virtudes de autênticos *heróis*, salvadores de estudantes mais pobres e desfavorecidos, geralmente oriundos da classe trabalhadora e representantes de minorias étnicas. É o caso, por exemplo, do professor Jaime Escalante, de *O Preço do Desafio* (EUA, 1987).

3.1.2 Professoras *On-screen*: Vidas Divididas, Estereótipos Reforçados

Quando nos deparamos com filmes cujos protagonistas são professores, independente de gênero, é possível identificar certos traços comuns. Sejam esses docentes homens ou mulheres, comumente enfrentarão problemas no ambiente escolar, com alunos rebeldes ou com gestores insensíveis à sua boa vontade para com a situação do alunado. Nesse sentido, não há grande diferença entre Mark Thackeray, de *Ao Mestre com Carinho*, e Sylvia Barret, de *Subindo por Onde se Desce*. A respeito dessas duas obras, é interessante apontar alguns paralelos que compõem o *background* comum às películas protagonizadas por docentes, percebendo também algumas diferenças pouco sutis, que desmistificam a identidade entre as imagens e discursos em torno de professores e professoras no cinema.

Subindo por Onde se Desce (EUA, 1967) foi lançado no dia 19 de junho de 1967, com incrível um mês e cinco dias de diferença da estreia de Ao Mestre com Carinho (ING, 1967). O enredo de ambos os filmes é muito parecido: Mark Thackeray, um engenheiro negro oriundo da Guiana, aceita trabalhar como professor de matemática em uma escola problemática, por questões financeiras. Já Sylvia Barret é uma jovem branca, licenciada e mestre em Língua Inglesa que busca sua primeira experiência na área de educação. Por isso, aceita uma vaga em uma escola pública problemática, marcada pela violência e pela indisciplina. Típico produto da década de 1960, essas obras são marcadas por tensões variadas em reação às desigualdades sociais.

Mark é um homem negro e isso ameaça seu *status* como figura de autoridade em uma turma majoritariamente branca. Sylvia é uma mulher branca e seu *status* de gênero igualmente dificulta a aceitação da sua autoridade por parte dos alunos. Mark precisa lidar com alunos-problema (sua turma em geral, sem individualização) e Sylvia com Joe Ferone, estudante com alto nível de QI, porém, totalmente desinteressado em desenvolver seu grande potencial. Ambos percebem a descrença dos colegas em relação aos estudantes, assim como a indiferença dos gestores, mais interessados no cumprimento de rotinas burocráticas. E mesmo com todos os problemas, aos poucos eles logram conquistar seus alunos, permanecendo voluntariamente nas escolas problemáticas nas quais trabalham – Mark ignora uma proposta de trabalho como engenheiro; Sylvia rasga a carta de demissão que solicitara.

Esses pontos em comum não ocultam uma interessante inflexão nesses personagens, a fim de conquistar a confiança do seu alunado: enquanto Mark se *feminiza*, isto é, apresenta características comumente atribuídas às professoras, Sylvia se masculiniza, ou seja, se torna *durona* para se impor como figura de autoridade entre os jovens estudantes.

Ambos parecem ser bastante solitários, mas isso parece afetá-los de forma diferenciada. Mark não tem família; Sylvia menciona vagamente sua mãe em uma das sequências do filme, mas não passa disso. Quanto à vida sentimental de ambos, Mark não tem namorado ou namorada e Sylvia parece engatar um romance com seu colega, o sedutor e esquisito Paul Barringer. Mas tudo fica apenas na promessa.

As diferenças entre Sylvia e Mark parecem bastante sutis, mas a caracterização das professoras nas películas populares é bem demarcada. Como Gilbert (2014, p. 4) descreve:

De forma geral, os filmes fornecem um retrato pobre das mulheres como profissionais [...], particularmente como professoras. Como protagonistas em películas, as docentes têm sido apresentadas tipicamente como despreparadas para as tarefas que lhes são atribuídas, ingênuas nos modos de lecionar e inapropriadas com estudantes e relacionamentos sentimentais.

Dalton (2007) discute a caracterização da profissão docente no cinema a partir de um recorte de gênero. Em relação às professoras, a autora defende que “Hollywood difunde o estereótipo de que as mulheres não podem equilibrar uma carreira bem-sucedida e a vida privada, precisando, ao invés disso, escolher entre uma e outra” (Dalton, 2007, p. 98).

Dalton reparou que, nos filmes por ela pesquisados, cujas personagens principais eram professoras, a maioria era solteira e sem filhos, ou então seu *status* marital e maternal não era revelado ao público, o que difere substancialmente da caracterização dos profissionais da educação do sexo masculino, aos quais comumente é permitida uma vida pessoal e profissional bem mais realizada.

Gilbert (2014) lembra que quando uma professora é a protagonista de filmes ambientados em escolas, amiúde ela é apresentada ao público sob o olhar masculino como uma impotente dama em perigo. Para a estudiosa, “Se ela triunfa no final, é apenas através da agência temporariamente a ela garantida pela aprovação dos estudantes” (*Ibidem*, p. 1).

Um fato interessante é como certa ética do cuidado, tão característica de profissões *femininas*, faz-se presente na caracterização das professoras em filmes populares. As *boas professoras* costumam ser aquelas que lidam com pré-adolescentes. Dalton (2007, p. 86) descreve como isso fica claro nos filmes *Rachel, Rachel* (EUA, 1968) e *Procurando Mr. Goodbar* (EUA, 1977):

Nos casos de *Procurando Mr. Goodbar* e *Rachel, Rachel*, ter suas personagens principais trabalhando com crianças pequenas claramente remove a tensão sexual da sala. Essas professoras, e em particular, Theresa Dunn, interpretada por Diane Keaton, e Rachel, vivida por Joanne Woodward, são apresentadas em estado de crise psicosssexual em boa parte dos filmes, e suas personas na tela são mostradas cuidando de jovens e inocentes crianças, como um contrapeso às outras cenas.

Essa relação de cuidado marca a caracterização das mestras, não obstante seus papéis possam parecer diferenciados. Como Dalton (2007, p. 86) ensina,

Certamente, o cuidado de Miss Moffat em *O Coração não Envelhece* é enraizado numa ação política, e Annie Sullivan em *O Milagre de Anne Sullivan* brota de uma tentativa desesperada de salvar uma criança do

isolamento, mas o resultado líquido não é muito diferente, em termos de trocas pedagógicas tangíveis entre essas professoras nos filmes e seus alunos.

Essa espécie da maternidade *natural* não é uma característica dos professores. A maternidade surge como um aspecto fundamental da caracterização das personagens professoras. Outro aspecto marcante é a sensualidade latente dessas mulheres. A maioria das professoras de cinema são jovens e bonitas, sendo objeto do olhar masculino. Escrevendo sobre essa problemática de forma mais ampla, Berger (1972, p. 47) aponta que

Os homens *atuam* e as mulheres *aparecem*. Os homens olham para as mulheres. As mulheres assistem a elas próprias sendo olhadas. Isso determina não apenas a maioria das relações entre homens e mulheres, mas também as relações das mulheres consigo. O pesquisador da mulher é masculino; o pesquisado é feminino. Assim, ela se torna um objeto – e mais particularmente um objeto da visão: um olhar.

Acima de tudo, esses personagens são indivíduos cujas vidas se encontram divididas: elas são instadas a optar entre a dedicação à escola ou à família. Se mantêm as duas é porque precisam cuidar dos filhos, função que não é compartilhada com os pais das crianças. A violinista Roberta Guaspari, de *Música do Coração*, procura emprego como professora de música em uma escola barra-pesada porque foi abandonada pelo esposo e precisa sustentar seus filhos. Ela passa muitos anos na rotina escola-casa, o que desperta certo ressentimento do seu filho mais velho, Nick, que deseja uma presença masculina em casa. Apesar de arranjar um namorado para a mãe, um professor de jornalismo, Roberta diz não estar pronta para um relacionamento e termina o longa da mesma forma que começou, sem que saibamos se essa situação lhe afeta de alguma forma.

No docudrama *Carregadoras de Sonhos* (BRA, 2010), temos uma situação similar. Entre as quatro protagonistas, professoras da rede pública sergipana, duas são mães. Não obstante, o tempo dedicado aos seus filhos é mínimo em comparação às horas que elas devotam aos seus alunos. Além disso, não há nenhuma menção aos pais das crianças. Eles são ausentes ou simplesmente trabalham tanto quanto suas companheiras? Essa informação foi considerada irrelevante ou foi omitida, a fim de caracterizar essas trabalhadoras como mulheres sofridas?

Não custa ressaltar que a construção dessas personagens amiúde consiste em uma idealização, uma imagem que desperta expectativas e orienta condutas. Ela se apoia em discursos que não precisam necessariamente do suporte verbal para

influenciar a formação da identidade profissional de docentes em formação. Como Dalton (2007, p. 103) pondera:

Os filmes comerciais não apenas dizem às professoras como outras pessoas as constroem e rearticulam, enquanto personagens nos filmes, mas também configuram a maneira como os alunos e os pais respondem às professoras e a forma como as professoras respondem à opinião pública na construção das suas próprias vidas. Espero que revelar as implicações de gênero nesses filmes ajude a libertar as professoras da tirania das imagens que essas obras projetam.

4 DESENHO METODOLÓGICO

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher.”

Trecho do Poema Meu Melhor Livro de Leitura, de Cora Coralina

A decolonialidade não se restringe a uma discussão em torno de ideias que visam a denunciar os crimes perpetrados pela colonização¹⁰⁸ europeia, sob a égide do discurso da Modernidade, mas também configura uma práxis investigativa. Assim sendo, ela integra a produção de pensamento à ação de cunho social e político, visando à transformação da realidade. Isso requer uma postura ética que coloca em questão os próprios parâmetros de produção científica no âmbito das ciências humanas e sociais, impelindo-nos a (re) pensar as metodologias empregadas nesse processo.

A pesquisa em educação constitui um campo caracterizado por uma intensa disputa, no qual é possível identificar diferentes paradigmas que orientam os princípios a partir dos quais se dará o processo de pesquisa científica. A respeito do termo paradigma, Kuhn (1998, p. 218) reconhece pelo menos dois sentidos diferentes para o mesmo:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

¹⁰⁸ A palavra *colonização* deriva diretamente do verbo latino *colo*. Os dicionários registram os seguintes significados para o verbo *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. cultivar; 2. morar; 3. cuidar de; 4. querer bem a; proteger; 5. realizar; 6. honrar, venerar (Torrinha, 1945, p. 163, apud Saviani, 2010, p. 26). Os dois primeiros significados deram origem à palavra *colonização*. Segundo Bosi (1992, p.11), “*Colo* significou, na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo de *colo* é *íncola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia”. Bosi nos esclarece citando que “*Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural, em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra [...] “Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização, distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. “*Colo* está em ambos: eu moro; eu cultivo” (BOSI, 1992, pp.11-12). Dessa forma, conforme Saviani (2010), *Colônia* significa espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode sujeitar. Por outro lado, Saviani (2010) explica que o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; mandar; querer bem a; proteger. E do supino *cultum* deriva o participio futuro *culturus* (o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *Paideia*.

Pode-se inferir, a partir dessa leitura, que o conceito de paradigma se refere àquilo que é contingencial à Ciência e que ele encerra um sentido evolutivo. Trata-se, porém, de um logro. Diferentes paradigmas científicos convivem entre si, embora os modelos racionalistas e empiricistas assumam posição hegemônica. Por outro lado, uma vez que um modelo de pesquisa científica também remete às crenças e valores dos pesquisadores, sua escolha implica a assunção consciente de um compromisso social e axiológico. Mesmo a suposta neutralidade de paradigmas considerados mais legítimos que outros na produção científica pode ser compreendida como uma posição – ainda que implícita – em face do mundo social.

No caso da pesquisa em educação, o paradigma positivista é exemplar de uma posição política desengajada da mudança social. De acordo com Triviños (1987), o positivismo nega o conhecimento apriorístico, considerando verdadeiro apenas um fenômeno imediatamente verificável. Isto é: são considerados cientificamente válidos por esse modelo apenas os conhecimentos empírico-indutivo e estatístico – próprios das Ciências Naturais e Exatas. O conhecimento subjetivo é considerado inválido, posto que não possui o rigor, a precisão e a neutralidade exigidos pela produção científica. Finalmente, o positivismo concebe uma realidade formada por elementos separados e inertes, essencialmente mensuráveis, consolidada sobre leis estruturais imutáveis – eis o chamado Princípio do Determinismo.

No plano da pesquisa em educação, Triviños (1987) explica que o pensamento positivista se traduz na tendência do(a) pesquisador(a) desenvolver a fundamentação do seu trabalho somente com base em informações mensuráveis, eximindo a pesquisa de qualquer subjetividade. As formulações são neutras, já que se pressupõe o distanciamento entre o sujeito da pesquisa (o próprio docente-pesquisador) e o seu objeto (o fenômeno educacional).

De acordo com Palma-Inzunza, Heiss e Fernández-Baldor (2017), a decolonialidade, enquanto práxis investigativa, orienta a compreensão de uma dada realidade social em suas várias faces, desdobrando-se como um campo teórico e prático. Assim, a teoria/método decolonial compõe um conjunto crucial para o entendimento de experiências e práticas contra hegemônicas, as quais ocorrem em várias esferas da sociedade, inclusive na educacional, compondo uma forma de resistência à razão moderna do saber na produção do conhecimento, haja vista que está em seu *modus operandi* negar os saberes *outros* que fazem parte das vidas dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, Mignolo (2008, p. 290) defende que “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento [...] consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*. Eis o princípio da desobediência epistêmica, que remete ao texto *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, publicado em 1992 por Aníbal Quijano, particularmente no trecho a seguir:

A crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável, mais ainda, urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e da perspectiva de totalidade no conhecimento. [...] É a instrumentalização da razão pelo poder, colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e frustrou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, consequentemente, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial (Quijano, 1992, p. 19. Tradução nossa).

Haber (2008) reitera que a desobediência epistêmica implica *indisciplinar* a pesquisa em dois pressupostos fundamentais: na relação objetivação/subjetivação e na autonomia prática do conhecimento com respeito às relações sociais/vitais.

Nas últimas décadas, os debates acerca das epistemologias eurocêntricas geraram fortes críticas, mormente na área das Ciências Sociais. Essas discussões, pautadas por grupos como o Modernidade/Colonialidade trouxeram, no contexto da pesquisa social latino-americana, fundamentos metodológicos como a Educação Popular, a Pesquisa-Ação Participativa, a Antropologia ativista, bem como práticas de pesquisa em cooperação. Palma-Inzunza, Heiss e Fernández-Baldor (2021, p. 11-12) reforçam que

É justamente esse aspecto colaborativo, com atores e movimentos sociais, que se considera uma das características essenciais nessa metodologia [decolonial]. Desse modo, se trataria de uma pesquisa dialógica e participativa na qual as e os participantes se integram como sujeitos. Por conseguinte, a divisão entre sujeito e objeto ficaria obsoleta.

Assim, “a opção pela razão e atitude decolonial denota o compromisso ético-político-epistemológico com a produção do saber e análise de uma dada realidade social” (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 4). Isso é particularmente desafiador no ambiente acadêmico, uma vez que a modalidade de pesquisa praticada nas universidades “traz consigo uma definição particular de metodologias e procedimentos, estabelecendo uma forma específica de relações entre pesquisador e

pesquisado, distanciamento que estabelece uma relação desigual de poder” (Palma-Inzunza *et al.*, 2021, p. 16).

Dessa feita, a pesquisa calcada em uma metodologia decolonial traz consigo uma atitude descolonial, o que requer, por sua vez, que o próprio percurso metodológico seja repensado, evidenciando-se as estruturas de poder a fim de não as reforçar. Como Segato (2010) lucidamente nos recorda, o que garante o compromisso do(a) pesquisador(a) com a marcha descolonial é a sua disponibilidade para as interpelações que os sujeitos, doravante vistos como plenamente históricos, lhe apresentam, e cujas demandas os pesquisadores respondem.

Palma-Inzunza, Heiss e Fernández-Baldor (2021) apontam o *conhecimento situado* como um princípio fundamental da práxis metodológica decolonial. Esse princípio nos permite compreender a investigação como uma relação intersubjetiva, a qual pressupõe que “como sujeitos, estamos situados/posicionados no sentido que temos uma condição de gênero, de ‘raça’, e que pertencemos a um determinado estrato social” (*Ibidem*, p. 12).

O conhecimento situado, por sua vez, vincula-se ao conceito de interseccionalidade, elaborado por Kimberlé W. Crenshaw, uma vez que “é utilizado para referir-se à forma pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades” (Bernardino-Costa, 2014, p. 151).

Um terceiro conceito teórico que nos ajuda a operacionalizar uma pesquisa de caráter decolonial é o do privilégio de uma perspectiva parcial. Esse conceito integra e visibiliza a perspectiva dos sujeitos em condição de subordinação. Criticando a busca da objetividade cientificamente sancionada por parte de pesquisadoras feministas, Haraway (1995, p. 21) defende que

Apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. [...] A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver.

Os princípios e conceitos que abordamos até aqui nos informam que a elaboração e a implementação de uma (entre muitas possíveis) metodologia de pesquisa decolonial demanda um conjunto de tarefas, atitudes e compromissos éticos, sociais e políticos. Palma-Inzunza, Heiss e Fernández-Baldor (2021) resumiram

algumas categorias analíticas envolvidas em uma práxis investigativa de caráter decolonial, assim como as perguntas a elas associadas. Essas categorias e as questões que elas levantam foram amplamente debatidas por ocasião dos encontros no Laboratório de Estudos de Interculturalidade, Discursos e Decolonialidades na Educação (LIDEC) e podem ser detalhadamente observadas no quadro a seguir:

QUADRO 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE E PERGUNTAS ASSOCIADAS

Categoria de Análise	Pergunta Associada
Posicionamento do(a) pesquisador(a) como parte do processo de pesquisa	Os estudos de caso expõem o conhecimento situado do(a) autor(a)?
Perspectiva dos(as) participantes em condição de subordinação	Evidencia-se o olhar dos participantes? De que forma?
Formas de produção	Identificam-se outras narrativas para conceber e interpretar o mundo, isto é, descobrem-se e reconhecem epistemes “emergentes”? Como se produzem os resultados? Eles são úteis para a comunidade?
Ferramenta para a ação	A pesquisa – ou parte dela – constitui uma ferramenta ou uma instância de libertação para as pessoas? De que forma? Que alternativas existem?
Processos de reflexão, diálogos e encontros	A pesquisa – ou parte dela – permitiu gerar processos de reflexão em nível comunitário? De que forma?
Epistemologias emergentes	Quais são as epistemologias emergentes? Elas se fazem visíveis? São discutidas, processadas, analisadas? Que lugar ocupam as novas epistemologias?
Visibilização do processo de pesquisa	O próprio processo de pesquisa é visibilizado?

Fonte: O autor (2024) adaptado de Palma-Inzunza *et al.* (2021).

Uma metodologia de pesquisa decolonial põe em questão e evidencia, acima de tudo, as relações de poder, i.e., a subordinação nas relações sociais, assim como o próprio papel do(a) pesquisador(a) no processo de pesquisa. Não se trata apenas de *dar voz* aos sujeitos envolvidos no processo de investigação, mas de torná-los parte ativa nessa/dessa atividade, visando à transformação de uma sociedade profundamente marcada pela hierarquização.

4.1 O CAMPO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Knoblauch, Penna e Mondardo (2018) relatam que o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com diferentes denominações ao longo do tempo, teve seu início em torno de 1939. Atualmente, sua duração é de cinco anos e pretende formar o profissional para atuar na docência (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA), na organização e gestão do trabalho pedagógico e na pesquisa. A entrada é anual e oferta 70 vagas para o período matutino e 100 vagas para o noturno.

Como podemos ler no seu Projeto Pedagógico (2018), o curso tem como eixos a formação de pedagogos e pedagogas para a atuação na docência e na gestão e organização do trabalho pedagógico. A partir desses eixos, delimitam-se como princípios do curso:

- Sólida formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico, compreendendo as creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental e Médio como *locus* privilegiados de atuação da pedagoga e do pedagogo;
- Conhecimento acerca dos sujeitos, foco da atuação da pedagoga e do pedagogo, as crianças, desde bebês; os adolescentes, jovens, os adultos e os idosos, e das categorias biopsicossociais que os constituem;
- Análise da escola e de suas culturas, e também de seus diferentes tempos e espaços;
- Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico-raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência;
- A indissociabilidade entre teoria e prática como base para a formação, assentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- A pesquisa, de relevância social e comprometida com a democratização, como processo de formação e produção de conhecimento;
- Formação com densa base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico;

- Consideração da natureza histórica do trabalho pedagógico, que incide na atuação da pedagoga e do pedagogo na atualidade;
- Conhecimento do complexo contexto econômico, político e sociocultural da contemporaneidade e de suas implicações na educação;
- A compreensão da Pedagogia como campo que, com a contribuição de demais ciências, estuda, explica e reflete sistemática e criticamente sobre o fenômeno educativo.
- A ética e as sensibilidades afetiva e estética como basilares na formação e atuação da pedagoga e do pedagogo.

Quando observado o perfil do alunado, o referido documento destaca algumas diferenças significativas, a depender do turno no qual os estudantes do curso estão matriculados. De forma geral, a presença feminina é predominante. Não obstante, tendo como referência os dados de 2018, percebe-se um aumento na quantidade de homens matriculados no curso de Pedagogia, especialmente no turno noturno, como destacado no trecho abaixo:

Percebe-se [...] que temos ampla maioria feminina no curso, tanto em relação às e aos que almejam cursar, como entre aquelas e aqueles que efetivamente obtêm aprovação no vestibular, sendo que a média dos anos observados gira em torno de quase 92% de presença feminina. Vale destacar que o turno da noite tem demonstrado maior presença masculina e que a tendência dos últimos três anos no noturno é por um ligeiro aumento do número de homens (2018, p. 11).

No que concerne ao pertencimento de raça/cor, a distribuição de estudantes pretos (negros e pardos) também é variável, de acordo com o turno considerado: o quantitativo de negros e pardos é significativamente maior no turno noturno. Os estudantes do curso noturno também são mais velhos. Conforme o Questionário Socioeducacional do NC/UFPR de 2018, esses discentes ingressaram no curso com idade média de 23 anos.

A respeito da renda familiar, os dados do Enade (2014) indicam que a maior parte dos estudantes – 28,6% – vive com 1,5 a 3 salários mínimos por mês e 8,2% possui renda familiar inferior a 1,5 salários mínimos. Os ganhos das famílias da maioria dos estudantes oscilam entre 1,5 e 4,5 salários mínimos, o que indica a fragilidade socioeconômica desses discentes. Assim como nos outros indicadores, os acadêmicos matriculados nas turmas do turno noturno mostram maiores dificuldades financeiras, em comparação aos seus colegas que frequentam as turmas matutinas.

Essas informações condizem com a situação socioeconômica da maioria dos estudantes brasileiros matriculados em licenciaturas, seja nas IES públicas ou privadas, nas modalidades presencial ou EAD. Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 229) relatam que

a renda familiar dos estudantes de licenciatura no país [...] é baixa ou extremamente baixa. Se considerarmos aqueles que declararam renda familiar de até três salários mínimos, percebemos que em todos os cursos analisados o percentual de 2017 fica superior a 62%.

Essa realidade encontra respaldo em Barreto (2015, p. 692), quando ele afirma que “Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país”.

Se outrora o alunado que buscava os cursos de licenciatura era oriundo, basicamente, da classe média, atualmente o perfil dos estudantes que buscam formação para a docência mudou significativamente, trazendo novos desafios para o futuro da profissão docente no nosso país. Gatti (2009, p. 15) ressalta que esses futuros professores “São alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino”.

Dito isso, podemos descrever o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como de perfil popular, cujo corpo discente é majoritariamente feminino, trabalhador e que enfrenta os problemas típicos dos professores brasileiros em formação, como a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos, as dificuldades acumuladas em um processo de escolarização precária (em conjunto com um ambiente social e cultural pobre), a falta de apoio institucional para engajar os estudantes na vida acadêmica, além dos problemas domésticos e financeiros.

4. 2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

O processo de pesquisa foi iniciado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, na modalidade presencial e no turno noturno. Em um primeiro momento, acompanhei, como estagiário de docência, duas turmas na

disciplina Metodologia do Ensino de Ciências, cada qual com cerca de 40 discentes. A ideia era manter contato direto com as estudantes e sensibilizá-las para a temática da pesquisa, a fim de envolvê-las em uma relação colaborativa.

Nesse primeiro contato, apresentei o projeto, expliquei a minha função na disciplina e distribui o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também implementei um questionário que visava traçar um perfil das alunas que concordaram em respondê-lo. A enquete forneceu dados acerca do universo das colaboradoras, assim como me ajudou a identificar suas ideias sobre a profissão docente.

Talvez em razão da minha posição naquele contexto – estudante de doutorado e estagiário de docência no Ensino Superior –, foi assaz difícil romper certo distanciamento que os próprios estudantes inconscientemente se impõem, em face da posição de poder representada pela figura dos professores, mormente quando é um homem que está “no comando” da sala de aula. De toda forma, os estudantes foram simpáticos, respeitosos e cordiais.

Porém, em que pese esse aspecto positivo, o que eu pretendia era justamente ultrapassar o muro invisível que nos separava. Talvez minha timidez inata não tenha colaborado nesse sentido, mas, ainda assim, consegui convencer parte das alunas a participar da pesquisa. Em razão do recorte de gênero (e com certo pesar), excluí os futuros pedagogos da investigação.

Inicialmente, várias estudantes se dispuseram a participar. Aos poucos, porém, a maioria desistiu da ideia, sob diferentes alegações. No fim, restaram quatro discentes – três mulheres brancas, cis gênero, e uma mulher trans. Não obstante, essa última também desistiu de participar, sem maiores explicações, o que deixou o grupo com apenas três colaboradoras. Mas houve outra baixa: uma dessas parceiras remanescentes interrompeu sua participação, logo no princípio do processo de desenvolvimento do trabalho, pois havia desistido do curso de Pedagogia e se mudara de cidade¹⁰⁹. Foi então que ocorreu a adesão de duas estudantes egressas do curso, o que reconfigurou o número original de colaboradoras, isto é, quatro mulheres, todas brancas e cis gênero.

¹⁰⁹ Como essa estudante já havia assinado o Termo Circunstanciado Livre e Esclarecido (TCLE) e analisado um dos filmes utilizados na pesquisa, produzindo falas muito interessantes para este trabalho, mantive sua participação, circunscrita à apreciação dessa obra. Assim sendo, no início do capítulo cinco, teremos a participação de cinco colaboradoras. A partir da análise do segundo filme, apenas quatro delas permanecerão. Essa estudante, bem como as demais participantes, será referida com o uso de pseudônimo.

Esse breve relato demonstra certas dificuldades envolvidas na elaboração de uma pesquisa colaborativa. Não menos desafiador é indisciplinar esse processo. O próprio fato de eu me apresentar como estudante de nível mais elevado e distribuir um documento repleto de informações pertinentes, porém, excessivamente formais e provavelmente irrelevantes para os possíveis interessados em participar de um projeto científico, condiciona o estabelecimento de uma relação formal, mediada por uma espécie de contrato que, a pretexto de garantir procedimentos eticamente corretos no curso da pesquisa, limita a espontaneidade e o caráter colaborativo na mesma.

De certa forma, procurei desfazer essas barreiras por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (o roteiro básico se encontra no APÊNDICE 3) com as parceiras. Logo emergiu que, em razão das diversas atividades nas quais essas mulheres estavam envolvidas – acadêmicas, laborais e domésticas –, fazer essas entrevistas não seria uma tarefa simples. Nesse sentido, a tecnologia contribuiu de forma significativa, pois foi possível conversar com elas de forma remota, através do WhatsApp, aplicativo de comunicação amplamente usado pelos brasileiros. Os áudios produzidos nesses diálogos foram transcritos no Google Colaboratory, através de uma ferramenta de inteligência artificial. Esses textos foram confrontados com os áudios, a fim de identificar (e corrigir) possíveis erros perpetrados pela IA no trabalho da transcrição.

Nessas entrevistas, a ênfase recaiu sobre as histórias de vida das colaboradoras, as motivações envolvidas na escolha do curso de Pedagogia, além de questões relacionadas à profissão docente, particularmente à identidade profissional docente em um recorte de gênero, e sobre os sentidos envolvendo sua prática profissional. Os relatos fornecidos pelas colaboradoras foram articulados às respostas dadas no questionário socioeconômico, o que nos forneceu uma rica base de dados para traçar um perfil dessas professoras. Por outro lado, procurei identificar e entender os problemas e demandas concretas nas vidas dessas professoras, no sentido da elaboração coletiva de propostas para a mudança nas condições do seu trabalho.

Ato contínuo, criei um grupo no WhatsApp para o compartilhamento dos filmes a serem analisados e, também, para trocar informações e ideias com as colaboradoras, sem sobrecarregá-las, porém, com mensagens desnecessárias. Levei em consideração suas múltiplas tarefas, a fim de não me mostrar impertinente e indiferente às suas diversas atividades. As películas foram selecionadas conforme os seguintes critérios: 1. A personagem principal do filme deve ser uma professora; 2.

Essa personagem deve atuar em ambientes de educação formal; 3. Os filmes podem ser de diferentes metragens, desde que acessíveis ao público; 4. Podem ser obras de ficção ou de não ficção; 5. Cabe prioridade às obras citadas pelas colaboradoras.

A abordagem metodológica aqui empregada é a da História de Vida. Nogueira *et al.* (2017, p. 468) a definem como

Um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador – pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida.

Pretendemos compreender como a pessoalidade e a profissionalidade se entrecruzam, constituindo a identidade profissional dessas colaboradoras.

Souza (2006, p. 23) ensina que, no campo da pesquisa em educação, a história de vida é adotada como “movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras, seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores”. Essa abordagem nos permite, assim, compreender como as docentes movimentam seu imaginário e, ao mesmo tempo, identificar os discursos que o perpassam.

4.3 A ANÁLISE DE DISCURSO E A INTERPRETAÇÃO DO CORPUS

“Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões. Gosto de ser e de estar, e quero me dedicar a criar confusões de prosódias, e uma profusão de paródias, que encurtem dores e furem cores como camaleões”.
Língua, de Caetano Veloso

À medida que o problema e a questão da presente pesquisa ganhavam contornos mais nítidos, a Análise de Discurso de vertente franco-brasileira se revelou um valioso instrumento metodológico. Podemos compreender a AD tanto como uma forma de conhecimento (Pêcheux, 1990), quanto um campo de pesquisa constituído por diferentes abordagens, em grande parte qualitativas, que se ocupam das relações entre o uso da língua e o mundo social (Oliveira; Campos; Oliveira, 2022, p. 42).

Guerra (2009) nos informa que a Análise de Discurso da Escola Francesa surgiu na década de 1960, mais especificamente, a partir da publicação do livro Análise Automática do Discurso (AAD), de Michel Pêcheux, em 1969, e do lançamento do número 13 da Revista Langages, no mesmo ano, sob a organização de Jean Dubois. Ainda em 1969, Michel Foucault publicou A Arqueologia do saber, que

exerceria grande influência nos rumos da AD francesa. Opondo-se ao estruturalismo e à gramática gerativa transformacional de Noam Chomsky, essa vertente buscou novas bases teóricas. Como Guerra (2009, p. 5) detalha,

[...] no centro desse novo paradigma situa-se o estruturalismo linguístico a servir como norte e inspiração. Afinal, a Linguística [...] tem condições de fornecer [...] as ferramentas essenciais para análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência, tão valorizada na época.

Enquanto produto das lutas políticas e sociais da segunda metade dos anos 1960 na França, “do ponto de vista político, a AD nasce [...] na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês”. (Guerra, 2009, p. 6). Vê-se, então, que a AD gaulesa foi concebida como práxis, mas também como uma nova démarche teórica, pois, conforme Guerra (2009, p. 6):

Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época.

A despeito das críticas, Vianna e Barros (2003, p. 57) asseveram que é justamente o uso da linguística que distingue a AD de outras práticas de análise textual. Maingueneau (1997) reforça essa convicção, ao afirmar que a opção pela linguística, de modo privilegiado, mas não exclusivo, consiste em pensar que os processos discursivos poderão ser apreendidos com maior eficácia, considerando os interesses próprios à Análise do Discurso.

Nesse sentido, Guerra (2009) reitera que a Análise de Discurso francesa sustenta a tese segundo a qual a linguagem possui uma relação com a exterioridade, aqui compreendida como condições de produção do discurso (ou seu contexto social, histórico e ideológico), as quais intervêm materialmente na textualidade, sob a forma de interdiscurso – ou memória discursiva.

Assim, a AD situa sua reflexão na relação entre Linguística e Teoria do Discurso, a partir da articulação de três regiões do conhecimento, a saber: o materialismo histórico e dialético, com base na releitura althusseriana dos textos de Karl Marx; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de

enunciação; e a Teoria do Discurso, enquanto teoria da determinação histórica dos processos semióticos.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 57), o princípio destas novas práticas de leitura “consiste em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito”. Para Vianna e Barros (2003, p. 57),

[...] esse autor propõe uma nova forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito, trabalhando na (des) construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso. Essa forma de conhecimento que se faz no entremeio leva em consideração o confronto, a contradição entre a teoria e a prática de análise, configurando-se como uma região de equívoco onde se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia.

Orlandi (2015) está de acordo que o objeto da AD é o discurso. Este é o locus no qual se articulam a língua – a materialidade do discurso –, a história e a ideologia (a materialidade específica do discurso). De forma figurada, a AD se interessa pela língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico. Admitindo que esse tipo de elaboração constitui a base da existência humana, o discurso se reveste de um papel crucial, funcionando como elemento que influencia a manutenção ou transformação do homem e do meio no qual ele vive. Dessa forma, como reza a sabedoria popular, as palavras têm, sim, poder, e nunca são ditas – e nem (re)produzidas – casualmente. Na verdade, elas estão impregnadas de simbolismo, historicidade e ideologia.

Assim, a Análise de Discurso visa à compreensão das *formas de significar*, da produção de sentidos. Destarte, considera os processos e as condições de produção¹¹⁰ da linguagem, relacionando-a à sua exterioridade – o mundo histórico e social. Como Orlandi (2015, p. 14) sintetiza: “Os estudos discursivos visam pensar o

¹¹⁰ “A noção de condições de produção do discurso substituiu a noção muito vaga de ‘circunstâncias’ nas quais um discurso é produzido, para explicitar que se trata de estudar nesse contexto o que *condiciona* o discurso. Trata-se, portanto, de uma noção que separa o enunciado considerado do ponto de vista da pragmática (como uso da língua) do enunciado considerado do ponto de vista da análise de discurso. As duas acepções coexistem em análise do discurso: uma se inscreve na filiação da Escola Francesa de Análise de Discurso; a outra, no quadro de uma teoria da comunicação” (Charaudeau; Maingueneau, 2015, p. 114).

sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito¹¹¹ e relativizando a autonomia do objeto linguístico”.

Por outro lado, a AD procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, isto é, como eles estão impregnados de significância para (e por) sujeitos, constantemente interpelados pela ideologia. No âmbito da Análise de Discurso, a noção de compreensão tem um significado um pouco diferente da acepção usual da palavra. Ela implica *explicitar* os processos de significação presentes em um texto, verbal ou não verbal – como filmes, por exemplo. Como Orlandi (2015, p. 24) explica, “compreender é saber como um objeto simbólico [...] produz sentidos [...] como as interpretações funcionam”.

Dessarte, para Oliveira, Campos e Oliveira (2022), a AD busca compreender os modos pelos quais os usuários de uma língua acionam as estruturas linguísticas, o léxico, os campos semânticos, os parâmetros paradigmáticos dentro das produções, com a intenção de produzir as relações dialógicas, ou seja, de utilizar a língua para a finalidade de comunicar.

Todavia, a condição basilar da linguagem é a incompletude, posto que os sujeitos (e os sentidos) não estão prontos e acabados. A fim de forjar alguma unidade, o discurso intervém no mundo social. A esse respeito, Orlandi (2018, p. 19) argumenta que

[...] a dispersão dos sentidos e do sujeito é condição de existência do discurso [...], mas, para que funcione, ele toma a aparência de unidade. Essa ilusão de unidade é efeito ideológico, é construção necessária do imaginário discursivo. Logo, tanto a dispersão como a ilusão de unidade são igualmente constitutivas.

Através da AD é possível, nas palavras de Orlandi (2018, p. 18), “observar os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos”, já que “por não negar a eficácia material do imaginário, ela torna visíveis os processos da construção desse ‘um’ que, ainda que imaginária, é necessária e nos indica os modos de existência e de relação com o múltiplo” (*Ibidem*, p. 18).

¹¹¹ A noção de sujeito trabalhada na AD não é a do sujeito cartesiano. Como Orlandi (2015, p. 46-47) ensina: “Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos, ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

A ideologia intervém no espaço entre a materialidade da língua e a materialidade da história, como necessidade na relação com a produção de sentidos. Portanto, é no discurso que melhor podemos observar essa articulação. A partir dessa compreensão, faz-se necessário conhecer o estatuto teórico e metodológico do conceito de formação discursiva na análise de discurso. Como Orlandi (2018, p. 20) explica: “as diferentes formulações de enunciados se reúnem em pontos de dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentido: as formações discursivas”.

Ainda Orlandi (2018), recorrendo à Pêcheux, explica que o discurso consiste em efeito de sentidos entre locutores. Logo,

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está [alocado] em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas [...]. As formações discursivas são diferentes regiões que cortam o interdiscurso [o dizível, a memória do dizer] e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes (Orlandi, 2018, p. 20).

Assim, o que de fato interessa não são os significados subjacentes à linguagem, a serem descobertos, mas as maneiras de significar, a produção de sentidos. Para tanto, a AD considera as condições de produção da linguagem, relacionando-a à sua exterioridade. Portanto, a Análise de Discurso se revela um poderoso instrumento para, a partir da compreensão dos sentidos emergentes, possibilitar a (des)construção do cabedal de ideias legadas pelo colonialismo, bem como a configuração de novos olhares, visando à transcendência de grupos historicamente oprimidos.

5 SENTIDOS EMERGENTES NA PESQUISA: ANÁLISE DO CORPUS

*Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: lata
Pode estar querendo dizer o incontível
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: meta
Pode estar querendo dizer o inatingível
Metáfora, de Gilberto Gil.*

Neste capítulo, apresentamos nossas colaboradoras de pesquisa, por meio das suas próprias falas. Subsequentemente, encetamos a análise dos seus discursos, buscando compreender os efeitos de sentido produzidos a partir da assistência aos filmes compartilhados e das questões colocadas para elas.

Esse dispositivo foi elaborado considerando a disponibilidade das colaboradoras e os objetivos visados neste trabalho. Atentamos também à noção de *funcionamento*, capital para a análise dos seus discursos. Ela pode ser compreendida pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem certo grau de operacionalização dos conceitos.

Cumpre ressaltar que a análise é feita através de etapas, “que correspondem à tomada em consideração de propriedades do discurso referidas ao seu funcionamento” (Orlandi, 2015, p. 76). Essas etapas podem ser sumarizadas como: 1. Passagem da superfície linguística para o texto (discurso); 2. Passagem do objeto discursivo para a formação discursiva; 3. Passagem do processo discursivo para a formação ideológica.

Por outro lado, é preciso reiterar que, no âmbito da AD, a compreensão implica tanto o conhecimento acerca da produção de sentidos por parte de um objeto simbólico como da forma como as interpretações funcionam, explicitando os processos de significação presentes em um texto. Em suma, como resume Orlandi (Idem, p. 26), “a Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”.

Nossas colaboradoras serão doravante nomeadas através dos pseudônimos Sueli, Valquíria, Dora, Amanda e Teresa, em respeito ao sigilo e confidencialidade assegurados no Termo Circunstanciado Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1). Como descrito no capítulo precedente, elas são estudantes e egressas do curso de

Pedagogia, na modalidade presencial e no turno noturno da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Embora tenham várias características em comum – todas são mulheres brancas, cis gênero, estudantes universitárias e/ou professoras que atuam na educação básica –, suas histórias de vida são diferentes entre si. Esse fato enriquece o material humano e os sentidos emergentes desta/nesta pesquisa, ao mesmo tempo que solicita um olhar cuidadoso na análise dos seus discursos.

As condições de produção desses discursos foram pactuadas de forma razoavelmente democrática. As colaboradoras dispuseram de tempo suficiente tanto para a assistência às obras como para a elaboração das respostas às perguntas formuladas. Eis algo que ressalta nesse processo: esse tempo lhes deu a oportunidade de elaborar as respostas de uma forma mais refletida do que aquela porventura propiciada por um debate ao vivo ou por ocasião de uma entrevista logo após a exibição das películas.

5.1 AS PROFESSORAS

5.1.1 Sueli

Sueli é uma mulher branca, de 29 anos, solteira e sem filhos. Antes de ingressar no curso de Pedagogia, ela concluiu o bacharelado e a licenciatura em Geografia. Sueli vem de uma família modesta, com pais que estudaram pouco (ambos não ultrapassaram o ensino fundamental) e cuja renda mensal gira entre um e dois salários mínimos. Além das dificuldades econômicas, a distância que a estudante leva tanto para chegar da sua casa até o local de trabalho como à universidade – entre 5 e 10 km – também marca seu cotidiano. Seu perfil socioeconômico não é diferente daquele verificado entre a maioria dos ingressantes no curso de Pedagogia da UFPR, bem como entre os estudantes dos cursos de licenciatura em geral no nosso país. Levando em conta as dificuldades conhecidas (e reconhecidas) na profissão docente, por que uma estudante oriunda de outro curso de licenciatura escolheria a Pedagogia como segunda graduação? Entre os motivos elencados por Sueli, um dos principais é de ordem prática: ela deseja atuar na gestão escolar. Nas suas próprias palavras:

Quando eu me graduei em Geografia, eu fui para a sala de aula e [...] percebi que faltava a parte de *gestão*, e [...] comecei a pesquisar outras graduações, e [...] percebi que a Pedagogia era o que poderia me ajudar nessa parte de gestão. (Fala de Sueli, 2024. destaque nosso).

Essa fala nos remete a uma formação discursiva na qual subsiste uma concepção gerencial de educação, compreendida como *administração* e, de certa forma, controle. Ela se faz presente em um interdiscurso¹¹² de feitio liberal no campo da educação formal. Ressalte-se que, enquanto sujeitos, os professores em geral são constantemente interpelados por uma formação ideológica de forte teor liberal, e isso mesmo em governos que se declaram progressistas – no caso dos docentes que atuam nas instituições públicas. Não surpreende, portanto, que ela se manifeste no discurso de indivíduos que não comungam necessariamente com o ideário liberal. Devido à reputação negativa que as ideias liberais – e particularmente as práticas neoliberais – lograram em determinados setores e grupos laborais na sociedade brasileira, como os professores, é quase tentador associá-las imediatamente a posições conservadoras (e até reacionárias), o que não é necessariamente verdadeiro.

Sueli é uma mulher oriunda das classes populares e que fala a partir do seu lugar de professora, da sua experiência no universo da educação escolar formal. Essa relação de força¹¹³, assim como a constante interpelação ideológica do liberalismo no seu ambiente profissional (a escola pública), nos ajudam a compreender a interpretação da colaboradora. Acima de tudo, seu discurso é acionado a partir de determinada formação imaginária acerca dos professores¹¹⁴, isto é, de profissionais dos quais se demanda, entre tantas coisas, o *domínio* de sala. De qualquer forma, esse discurso denota um processo parafrástico ou, como define Orlandi (2015), aquilo que se mantém em todo dizer, o *indizível*, a *memória*.

Além da ambição de se qualificar como possível gestora, certas razões de ordem prática pesaram na decisão de Sueli em cursar Pedagogia, a saber: o maior nível de empregabilidade entre os diplomados nesse curso, a grade curricular e a possibilidade de frequentá-lo no turno noturno. Ao longo do seu novo percurso acadêmico, Sueli descobriu outras áreas e temas de interesse, sobretudo a educação infantil no campo.

¹¹² Nas palavras de Orlandi (2015, p. 31), o interdiscurso “é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

¹¹³ Princípio segundo o qual o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo daquilo que ele diz.

¹¹⁴ De acordo com Orlandi (2015, p. 38), “não são os sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade [...] que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições do sujeito no discurso”.

Sueli é uma docente que se mostra politicamente engajada. Como professora de Geografia, para além dos lugares-comuns associados ao ensino dessa disciplina, ela costuma abordar questões de gênero e sexualidade com seus alunos. Para ela, o papel das professoras na sociedade é “ser um *reflexo direto da sociedade*, ou seja, estar sensível a todas as particularidades e singularidades existentes dentro do espaço escolar, *preparando* os(as) discentes para a realidade vivida”.

O político e o linguístico se interrelacionam aqui com grande afinidade à concepção gerencial de educação identificada na fala supracitada de Sueli. O *reflexo* ao qual ela alude parece ser um desdobramento metafórico da noção de empatia. Lembremos aqui que, no campo da AD, a conotação de metáfora não é exatamente a de uma comparação implícita, mas, como Orlandi (2015, p. 42) ensina, “ela significa basicamente transferência, estabelecendo o modo como as palavras significam”. Nesse caso, reflexo corresponde à empatia, à capacidade de se colocar no lugar de outrem.

Embora a noção de empatia pareça estar inequivocamente associada a um ideal de educação humanista, isso não é necessariamente verdadeiro. Basta atentarmos para a importância atualmente dada às chamadas *competências socioemocionais* – também chamadas de habilidades não cognitivas, habilidades socioemocionais e inteligência emocional –, entre as quais podemos elencar a empatia. Silva (2023), com base nos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), identificou uma tese dominante: os aspectos emocionais dos estudantes tendem a se sobrepôr às questões sociais. Em outras palavras, “é como se a mentalidade dos escolares afetasse muito mais o rendimento destes do que o contexto socioeconômico” (Silva, 2023, p. 4).

A fim de solucionar esse problema, ignorando os efeitos da desigualdade social sobre o rendimento acadêmico dos discentes, é mister moldar suas subjetividades, a fim de torná-las flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas, o que, inclusive, está subentendido na ideia de *preparar* os estudantes para a realidade vivida.

Como os professores podem contribuir para tanto? Lecionando disciplinas específicas? Indo além disso? O que caracteriza a profissão docente? De acordo com Sueli:

Hoje, o ser docente é uma busca incessante por direitos. Porque *tudo é político*. *O viver é político*, né? Então, é isso, eu tô diariamente buscando e lutando e militando por direitos. Tanto em sala de aula, no aspecto da educação formal, quanto fora de aula, no aspecto da educação não formal (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

Essa fala de Sueli nos remete a um esquecimento ideológico e a uma formação discursiva na qual os professores, enquanto sujeitos sociais e políticos, exercem uma função que transcende a ação específica de lecionar. Um sentido humanista de educação que, no entanto, vai ao encontro da concepção liberal de – e da – política, visando à formação de sujeitos de direitos.

Ressalte-se que, quando falamos de sentido liberal, não se trata de uma conotação política e social necessariamente atrelada ao *ethos* de grupos de (extrema) direita. Mas é mister ponderar que, mesmo progressista, a concepção de ser docente articulada no discurso de Sueli não propõe necessariamente a ruptura com a ordem socioeconômica vigente, sendo, então, essencialmente conservadora – no máximo, reformista.

A ética de vida implicada no tudo político do discurso de Sueli prescreve uma educação não conteudista, não tecnicista. Todavia, ela tem plena consciência dos limites impostos à ação docente nesse sentido. Dentro desse sistema complexo, o que os professores podem fazer? Sem tecer juízos de valor, defrontando-se com a questão sobre o que caracterizaria os *bons professores*, ela destaca que os mesmos devem

[...] respeitar individualidades, singularidades, sexualidades [...] entram aí [...] a questão de preceitos, [...] de culturas [...]. Entender que a sala de aula não é uma bolha, que ali dentro são pessoas individuais, [...] entender a questão de resultados, [...] a questão de políticas públicas e não culpabilizar o ser docente quando os resultados não são os [...] esperados. Entender também que esses resultados não são a realidade de uma sala de aula (Fala de Sueli, 2024).

Ao discorrer sobre o que a sociedade espera da escola, Sueli emprega a metáfora do *milagre* para se referir às expectativas sociais com o trabalho docente, especialmente no que tange ao comportamento dos educandos. Nessa perspectiva, o trabalho das professoras ganha destaque, não necessariamente positivo. Oriunda do curso de Geografia, Sueli percebeu mais claramente a questão de gênero na profissão docente quando passou a frequentar os estágios curriculares do curso de Pedagogia:

Quando eu fui fazer estágio na educação infantil, pediam para mim, por exemplo, o *excesso do cuidado*, por eu ser mulher. Então, é proibido por lei, né, mas, por exemplo, [reproduz a fala dos/das superiores] “Sueli, venha trocar a fralda”. “Sueli, venha dar banho”. “Sueli, venha alimentar”. Isso não é questão, não é exemplo, algo assim que eu estou falando ao vento, mas algo que eu ouvia nos estágios. Então: “Ah, mas é porque ela é menina, né, então ela já tem esse cuidado, ela tem esse lado maternal aflorado” (Fala de Sueli, 2024. Destaque nosso).

Essa visão *maternal* da atividade docente genderizada, especialmente na educação infantil, é comum também entre os familiares de Sueli. Como ela relata, “Em almoços, com parentes, eu escuto muito (referindo-se aos parentes): ‘Ah, pedagogia, que legal. Para cuidar de criança, né?’ ‘Nossa, mas vai estudar tanto para trocar fralda?’”. Preconceitos que ela não percebe nas menções aos (poucos) colegas homens matriculados no curso. O olhar é radicalmente diferente, aponta Sueli:

Dos meninos, a gente escuta assim: “Nossa, vai estudar Pedagogia para ser diretor, para trabalhar na sede, mas não vai cuidar de criança”. Então, tem esses embates de gênero, que são muito fortes. [...] tem essa diferença bem marcada. Bem demarcada. Então, essas questões estão nítidas (Fala de Sueli, 2024).

Um ponto particularmente interessante levantado por Sueli sobre essa diferenciação baseada no gênero é que ela foi percebida até mesmo no curso de Pedagogia, o que gerou desconforto e discussões entre os alunos, de acordo com a professora:

A gente teve uma discussão bem acalorada [...] são pouquíssimos meninos, né, na graduação. A gente pode contar mesmo. [...] Quando eles falam alguma coisa, são *vangloriados*. E as meninas, quando falam alguma coisa, são *apenas meninas*. [...] as professoras [...] tratam os meninos ou homens no curso de Pedagogia de uma forma muito mais acolhedora, [...] muito mais acalorada [...] do que as meninas. Isso tem gerado bastante conflito. Mas é uma questão [na qual] a gente percebe esses marcadores de gênero também de uma forma super diferenciada (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

Essa fala nos leva a refletir que a discriminação em função do gênero na educação, máxime na educação infantil, é (re) produzida já durante o período de formação, mesmo que isso não se dê de forma intencional. No mundo laboral, esse tipo de segregação se reveste de uma sub-reptícia divisão sexual do trabalho, que perpassa as instituições de ensino, como a seguinte fala de Sueli reforça:

Na Pedagogia, quando eu vou fazer estágios, de mim, [...] como mulher, é cobrado mais o *cuidar*. Dos meninos, quando eles vão, né, para os CMEIs¹¹⁵, é mais cobrado o *ensinar*. Eu entendo que a pedagogia tem o cuidar e o ensinar, mas de forma concomitante, não de forma quebrada, né? Mas, entre os meninos e as meninas, os homens e as mulheres, tem essa diferença nítida e a família também cobra muito isso. [...] Quando são professoras e pedagogas que estão na sala de aula, a família cobra que as crianças vão pra casa [...] assim, impecáveis. E quando são professores e pedagogos que estão ali nos CMEIs, não tem essa cobrança nítida (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

Para Sueli, a referida diferenciação é visível até mesmo na gestão escolar, inclusive nas escolas de ensino médio nas quais ela atuava na época em que lecionava Geografia. Tais percepções patenteiam a complexidade envolvida nos problemas de gênero no universo da educação escolar formal, o que não se restringe à educação infantil:

Quando a escola era [...] presidida por diretores, era um espaço diferente. Quando era presidida por diretoras, era um outro ambiente de trabalho [...]. Geralmente, as mulheres gestavam com mais *acolhimento*, com mais *compreensão* [...]. Não são palavras minhas, mas das pessoas que estavam ali comigo. “Ah, mas é que as diretoras são mais *fraternas* [...] já tem a *maternagem* (sic) na história delas”, assim, sabe? E os [...] diretores, a gente escutava coisas do tipo, “Ah, mas é que eles são mais fortes, eles são mais brutos”, sabe? Eles são pais de família, eles entendem dessas questões” (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

Sueli costuma assistir a filmes, séries e outras produções audiovisuais, tanto no cinema como em plataformas de *streaming*. Em relação a produções audiovisuais cujas personagens principais são professoras, ela mencionou a série dinamarquesa *Rita*, a qual apresenta, nas suas próprias palavras:

Uma professora, mãe solo, totalmente, assim, *desconstruída*, não sei se eu posso usar as palavras... *despojada*, uma professora *próxima, né, dos alunos e das alunas*. Ela entende realmente essas individualidades, essas particularidades (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

Como tivemos oportunidade de abordar no tópico dedicado à caracterização das personagens professoras no cinema, *Rita* cumpre os clássicos requisitos de uma *boa professora*, dentro do quadro de valores delineado por Dalton (2007). Ela mantém

¹¹⁵ Centros Municipais de Educação Infantil. De acordo com a definição encontrada no sítio oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, os CMEIs são “Estabelecimentos oficiais de educação infantil que desenvolvem ações de educação e cuidado, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças de 3 meses a 5 anos. Prestam atendimento de 2ª a 6ª feira, das 7h às 18h, oferecendo atividades educativas como: brincadeiras, jogos, trabalhos com movimentos, artes, oralidade, literatura, entre outras; e ações de cuidado como: alimentação adequada às crianças, segurança e higiene”. (educacao.curitiba.pr.gov.br).

uma relação em nível pessoal com seus alunos, se envolve com os problemas deles, mas, em contrapartida, tem uma vida pessoal difícil, lidando com as obrigações profissionais – o que é complicado pela antipatia que seus colegas lhe devotam e pelo caso que ela mantém com o diretor da escola, um homem casado – e domésticas (lidando sozinha com os filhos), presentes na caracterização de outras *colegas* em diferentes produções audiovisuais.

Para Sueli, o uso de obras audiovisuais na formação docente é importante. Todavia, ela compreende essa importância sobretudo no aspecto pedagógico, como exposto no trecho a seguir:

Com certeza, a questão audiovisual é super importante e relevante, principalmente agora, no século XXI. E a gente pode trabalhar várias questões, a questão cultural, [...] de gênero, [...] de sexualidades. Mesmo que seja de uma forma *sutil*, a gente consegue abordar tantas questões com a questão audiovisual (Fala de Sueli, 2024. Destaque nosso).

Esta resposta põe em evidência que o exercício da função docente é *sutilmente* constrangido por questões que marcam o cotidiano escolar e, por extensão, o ofício docente. Sueli reconhece e valoriza o uso pedagógico de obras audiovisuais no contexto escolar, mas, nas entrelinhas, se mostra preocupada com a influência de ideias e grupos conservadores na instituição escolar, sobretudo quando deseja abordar temas controversos para esses mesmos grupos, tais como gênero e sexualidade. Esse é um dos efeitos mais visíveis da despersonalização da profissão docente de que nos fala Arroyo (2010, p. 24):

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Talvez os problemas percebidos no curso de Pedagogia (os quais provocaram algumas discussões), nos estágios como pedagoga (onde lhe foi demandada uma função de cuidado genderizada) ou mesmo as contradições percebidas na profissão docente tenham se somado a outras dificuldades, que fizeram Sueli desistir do curso de Pedagogia e participar apenas do estágio inicial desta pesquisa. Em que pese este fato, decidimos manter seus relatos até o momento em que ela tomou parte neste processo.

5.2 Valquíria

Valquíria é uma mulher branca, de 42 anos, solteira e sem filhos. Sua história de vida é pontuada por grandes dificuldades. Nascida na pequena cidade de Ribeira (3132 habitantes, de acordo com o Censo IBGE 2022), no Vale do Ribeira, interior paulista, foi criada pela avó materna, que prestava serviços domésticos para um casal de professores, a quem Sueli chama de *tios*. Após a morte da avó, foi acolhida por essa mesma família. Morou em Porto Alegre e em Curitiba, sempre em busca de oportunidades de trabalho, seja no comércio ou mesmo prestando serviços como faxineira. Em 2017, ficou desempregada e retornou a sua cidade natal. Porém, no ano seguinte, decidiu prestar vestibular para Pedagogia na UFPR. Durante o ensino médio, teve a oportunidade de cursar o magistério, mas preferiu seguir o ensino médio regular, decisão da qual demonstra arrependimento. A influência dos *tios* professores foi importante para a escolha do curso. A empregabilidade também foi um fator eminente. Por outro lado, ela deseja trabalhar com educação, mas não necessariamente em sala de aula.

Valquíria é idealista. Em suas próprias palavras, ela cursa Pedagogia para *melhorar o nível de ensino* no Brasil. Não obstante, tem consciência dos problemas que marcam a docência no nosso país, limitando esse objetivo tão nobre. Para ela, o principal papel da professora na sociedade é *transferir conhecimento*, exercendo a autonomia. Ao longo do curso, Valquíria *se descobriu* pedagoga, especialmente após um período de estágio no Instituto Federal do Paraná (IFPR), quando teve o auxílio de uma profissional que ela qualifica como maravilhosa.

Quando enuncia que visa a melhorar, com o seu trabalho, o nível de ensino no nosso país, Valquíria reconhece que o mesmo não é muito bom, ou que é bom, mas pode melhorar. Esse esquecimento enunciativo parece ser regido por uma formação imaginária assaz idealizada da profissão docente. De fato, Valquíria teve pouquíssima experiência em sala de aula, e mesmo se descobrindo pedagoga, atribui ao ofício docente uma função meramente técnica no processo de ensino-aprendizagem. Seria isso efeito de uma memória discursiva vinculada a sua própria experiência enquanto estudante?

Talvez. Valquíria expressa valorizar a aquisição de conhecimento. Deseja, portanto, continuar seus estudos. Ao concluir o curso de Pedagogia, pretende cursar Letras, a fim de se habilitar para lecionar no ensino médio – ela confessa não gostar

muito do ensino infantil, principalmente dos anos iniciais. Provavelmente por influência da sua história de vida, devota grande admiração ao EJA – modalidade de ensino regular para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na faixa etária adequada – e planeja trabalhar com o público que busca essa modalidade de ensino.

É notório que Valquíria demonstra grande fé no poder da educação, no sentido da transformação social. Para ela, o que caracteriza o trabalho dos professores é

[...] você ter, principalmente, *empatia* com seus alunos, [...] observar a sala de aula no todo, ver as diferenças e conseguir encontrar aquele ponto de equilíbrio onde o professor possa cativar a turma, despertar o interesse dessa turma e também *acolher, amparar*, dar ali um suporte para que esses alunos busquem mais conhecimento [...]. E que o professor, principalmente, no ato de *transmitir* esse conhecimento, possa agregar melhorias na vida deles [...] porque não só da parte da informação, da parte do conhecimento, mas o professor também, ele acaba se tornando muito *pessoa*, muito *pessoal* para o aluno (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Tal como pudemos apreciar na apresentação de Sueli, esta fala de Valquíria igualmente é recortada de um interdiscurso no qual é possível identificar traços de discursos liberais e humanistas. É curiosa a relação estabelecida no discurso da colaboradora entre a pessoalidade – “Ele acaba se tornando muito pessoa, muito pessoal para os alunos” – e a profissionalidade – “Dar ali um suporte para que esses alunos busquem mais conhecimento” – no exercício da docência. De fato, sob uma forma ideológica, somos constantemente instados a produzir índices, mas também *formar para a vida*, criar e manter vínculos com os discentes. Outro ponto central no discurso de Sueli é a associação significativa entre educação, conhecimento e mudança social – com formação para cidadania. Isso fica mais evidente na seguinte fala:

Eu acredito que *a base de tudo é o conhecimento, é a educação*. E a docência é o que vai, através disso, *modificar*, ou para melhor ou para pior, mas é através da docência, através do professor, que o conhecimento é *transmitido* e que a gente vai *formar a sociedade, os futuros cidadãos* [...] para melhor ou para pior. É através da docência, da informação, da educação. Então, o meu ponto de vista é que a docência é essencial para a sociedade (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Essa interpretação revela uma formação discursiva de viés conservador, com limitações explícitas tanto para os docentes – aqui figurados como portadores do (bom) vírus do conhecimento, o qual deve ser simplesmente *transmitido* – como para

a finalidade da própria educação escolar, reduzida à formação *cidadã*. A pergunta que resta é: para qual tipo de cidadania?

Assim como Sueli, Valquíria também é cuidadosa ao ser questionada sobre o que, na sua visão, caracteriza os *bons professores*:

Eu acho que o professor *nem sempre vai ser um bom professor e nem [...] um mau professor*. Eu acredito, sim, principalmente, na *formação do professor* e na continuidade dessa formação, porque a sociedade evolui com o tempo [...] nós, como professores [...], devemos estar atentos a todos os ambientes e também para todo lugar onde a gente está, para que a gente possa trazer diversos aspectos, diversas culturas, diversos assuntos para uma sala de aula [...]. Então, eu acho que o bom professor, além dele transmitir o conteúdo, o conhecimento, ele tem que ter esse *jogo de cintura* ali, para conseguir amparar todos esses alunos da turma (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Aqui Valquíria tenta estabelecer uma relação de força – “Nós, como professores” –, quem sabe tentando, de certa forma, regular o diálogo. A pergunta lhe motivou a recortar na sua memória discursiva outro atributo dos *bons professores*: esses não precisam se restringir à transmissão de conteúdos e conhecimentos, mas devem ser *flexíveis* (ter *jogo de cintura*).

Por outro lado (e um pouco paradoxalmente), Valquíria critica o excesso de expectativas em torno dos professores. Nas suas palavras, “O professor tem que ser um ótimo meio de transmissão de conhecimento. O professor tem que passar toda a educação para o aluno, [...], o que ele não tem em casa, tem que passar a mão na cabeça, o professor tem que cobrar, mas não tem que cobrar muito”.

Portanto, ela demonstra compreender os problemas e restrições que constroem a ação docente. Além disso, Valquíria percebe que as expectativas sociais são diferentes, no que concerne ao gênero. Para ela, isso é mais visível na educação infantil, onde seus colegas homens têm grande dificuldade de se inserir. Valquíria atribui isso a preconceitos – que ela, inclusive, reconhece em si própria, o que também abre a perspectiva da personalidade na formação docente e como isso afeta, inclusive, a (re) produção da desigualdade em razão do gênero.

Nossa colaboradora percebe as diferenças entre professores homens e professoras no universo da educação, isto é, os privilégios de que os primeiros gozam, em comparação às mulheres educadoras:

Quando a sociedade vê o professor, eles acabam *enaltecendo* ali o professor. E quando é a professora, ela está mais focada ali para, digamos, a educação infantil, onde a professora é vista ali como a *tia, a que cuida* [...] eu vejo bastante, ainda bem que tem bastante professoras também na universidade,

mas eu vejo [...] que é o professor mais para o ensino médio ou o ensino profissionalizante do que professoras, e eles se remetem à professora como mais para educação infantil, como umas *cuidadoras*. Infelizmente, eu acho que isso ainda é bem visível na nossa sociedade (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Valquíria complementa seu pensamento ressaltando que essa distinção corresponde ao que se espera dos indivíduos genderizados, como registrado no trecho a seguir:

Eu vejo agora também, assim, quando a pessoa decide o curso que vai fazer, quando passa no vestibular, que você pergunta muitas vezes para uma mulher, uma menina: “ah, o que você fez”? Ela fala, “ah, Engenharia”, alguma coisa assim. E daí eles falam: “Nossa, você vai fazer Engenharia”? Tipo, “nossa, tipo, uma mulher na Engenharia?”. E quando falam, tipo: “Ah, um homem [...] o que você vai fazer”? Por exemplo: “Ah, eu escolhi fazer Pedagogia”. Vocês vão fazer, “nossa, mas por que você vai fazer Pedagogia”? Então, é bem visível essa diferença (Fala de Valquíria, 2024).

Valquíria costuma assistir a filmes, seriados e telenovelas no seu tempo livre, tanto na televisão como em plataformas de streaming. Quando interrogada se lembrava de filmes ou outras obras audiovisuais cujas personagens principais eram professoras, primeiramente ela citou as telenovelas *Carrossel* – a primeira versão, mexicana, exibida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) em 1991 – e *Chiquititas*, adaptação brasileira da telenovela argentina homônima, produzida e veiculada pelo mesmo canal televisivo entre 1997 e 2001. As personagens às quais ela se refere são as professoras Helena e Carol. Mais adiante, lembra do filme *Professora sem Classe* (EUA, 2011). Sobre a caracterização que Valquíria faz da personagem, vale a pena destacar essa fala:

Você olha assim, parece que, ah, é uma pessoa que tá largada ali, que não dá valor para a docência, mas, com o passar do tempo ali, os alunos vão enxergando-a e ela acaba dando conselhos, [...] ajudando alguns alunos a enfrentarem alguns problemas. Então, acho que o resultado é positivo (Fala de Valquíria, 2024).

Apesar dessas referências femininas, para Valquíria, o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, 1989) foi o mais marcante entre as películas protagonizadas por personagens professores. É possível verificar no seu discurso a presença da ideia de *representatividade*, tão cara ao universo da pesquisa com obras audiovisuais:

Eu acho maravilhoso esse filme, porque ele *engrandece* o professor, ele mostra que o professor pode, sim, ser respeitado, ele *deve ser* respeitado, e ele está num lugar ali onde ele vai provocar diversos conhecimentos mesmo.

Acho que essa *seria* a função do professor (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Para Valquíria, o uso de obras audiovisuais na formação docente é importante, tanto de um ponto de vista didático como prescritivo, tal como pudemos interpretar na fala anterior e na que segue:

Eu acho importante, sim, para a formação de professores [...] porque tem muitos exemplos através [...] dos filmes, vídeos, séries, [...] muitos exemplos que mostram, às vezes, um lado da sociedade ou de determinada situação que a gente não tem acesso. Então, através dessas obras, acaba que a gente, além de conhecer essas situações, [...] também tem a possibilidade de *se colocar no lugar do outro* e ver ali, tipo, o filme, a obra como um todo (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

Uma observação interessante: salvo na descrição da personagem de Professora sem Classe, em nenhum momento Valquíria mencionou especificamente a palavra professora para aludir aos profissionais da educação.

5.1.3 Dora

Dora é uma mulher branca, casada, de 46 anos. Ela tem uma filha adolescente e atualmente trabalha como professora na rede pública de ensino. Antes de cursar Pedagogia, graduou-se em Administração de Empresas (no ano 2000) e em Matemática (em 2015). Ela pode ser descrita como uma mulher de classe média – sua renda familiar gira entre 5 e 10 salários mínimos – e hábitos simples, dedicando-se em particular à criação da filha. Dificilmente assiste a filmes ou séries. Recentemente, enfrentou (e superou) um grave problema de saúde, o que reforçou ainda mais seus laços familiares. Dora se sente realizada na profissão docente. Antes de se dedicar à sala de aula, trabalhou em um banco – onde a remuneração era bem maior. Ela aponta a influência do esposo – professor licenciado em Filosofia e Sociologia, com mestrado pela UFPR –, da mãe, professora aposentada da rede pública estadual de ensino, e da sogra, também professora, como determinantes para a guinada na sua vida profissional:

Me formei em matemática pela UTFPR¹¹⁶, em 2015, e resolvi fazer Pedagogia, não só por causa da minha prática em sala de aula, mas por outros motivos também, a saber: a minha mãe cursou Pedagogia na Federal [refere-se à Universidade Federal do Paraná] e eu sempre tive muita vontade

¹¹⁶ Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

de estudar ali na reitoria, e sou casada com um professor de Filosofia, e as nossas conversas acabaram sempre me levando para isso, para mais estudo. Eu sempre gostei de estudar (Fala de Dora, 2024).

Além da (forte) influência familiar, Dora pretendia melhorar a sua prática docente ao ingressar no curso de Pedagogia. Na sua visão, seus colegas professores de Matemática, no geral, são muito duros com os alunos. De certa forma, Dora pode ter rememorado (com pesar) sua própria experiência escolar, presenciando tais situações. Ela relatou que, no início do Ensino Fundamental II, o professor de Matemática da sua turma se comportava de forma ríspida e bruta com ela e seus colegas, inibindo qualquer tipo de aproximação. À medida que começou a lecionar para turmas do Ensino Fundamental II e para turmas do Ensino Médio, Dora sentiu que “faltava alguma coisa”, pois embora tenha iniciado o magistério na Escola Paulo Leminski, ela não chegou a concluir o curso.

O ideal de aprimoramento da prática docente é marcante nas falas de Dora e perpassa também as de Sueli. Mas enquanto esta busca na Pedagogia elementos para a gestão pedagógica, seja em sala de aula ou na instituição escolar, Dora enfatiza que:

Em um primeiro momento eu não me vejo trabalhando como pedagoga. Eu sempre pensei assim: a Pedagogia para *melhorar a minha prática como docente*. E é interessante, porque eu entendo o que a pedagoga está falando nas escolas que eu trabalho e entendo o que os professores estão querendo. Assim, então, eu consigo, eu estou nesse meio, e fica fácil saber de que maneira eu posso trazer uma *prática melhor*, de forma que, pedagogicamente, esteja *correta*, e que a parte da matemática seja alcançada pelo aluno (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

É curioso que Dora fale com certa segurança sobre uma prática que ela supõe melhor ou pedagogicamente correta, mas demonstre dificuldade para definir, nas suas palavras, qual seria a principal característica da profissão docente:

Fico pensando em *resiliência*, *empatia*, eu não sei dizer direito [...] algo mais específico, mas eu penso que esse *acreditar no outro ser humano*, perceber que eu estou num papel de *auxiliar*, não vou nem falar em mediar ou intermediar, mas de auxiliar num determinado trecho da caminhada de vida de uma outra pessoa e auxiliar de uma maneira positiva, e por isso mesmo fazer com que sejam momentos felizes (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Para Dora, “o professor é aquele que vai fazer com que o aluno perceba que o mundo é mais, [que] ele pode ser mais”. Para ela, a caracterização do que seriam os bons professores é complexa, mas fornece algumas pistas. Segundo a professora,

uma das características centrais dos professores *deve ser* a capacidade de ter empatia:

Eu tenho que ter *empatia* com o meu aluno. Eu tenho que perceber que, independentemente da série [em] que ele esteja, ele tem as dificuldades dele e aquilo [em] que ele tem facilidade, [...] tanto no aprendizado quanto, simplesmente, em relação à sua personalidade [...] E vi que eu posso estar ali para somar na vida dele, fazer com que ele perceba que, na verdade, não é só aquele momento, não entender um determinado conteúdo, mas entender o outro (Fala de Dora, 2024. Destaque nosso).

Por outros caminhos, Dora esboça uma caracterização dos *bons professores*. Esses não devem ser apenas empáticos, mas também competentes naquilo que se propõem fazer. Tal competência é de natureza didático-pedagógica, como compreendido na presente fala:

Eu, como professora, [...] tenho que procurar [...] a melhor maneira para apresentar aquele conteúdo para o meu aluno. Não é fazer por ele, mas é fazer com que ele aprenda e apreenda o melhor possível, o mais possível. Eu, como professora, não me contentar com o mínimo, mas procurar o *máximo* (Fala de Dora, 2024. Destaque nosso).

O que seria esse mínimo e esse máximo? Dora se refere ao sucesso nas avaliações escolares e externas? Isso seria resultado apenas do labor docente no contexto da sala de aula ou de algo mais amplo, social? O que a sociedade espera dos bons professores? Dora responde da seguinte forma:

A sociedade espera dos professores, atualmente, que eu ensine sem *doutrinar* [...] a gente começa a pensar: “Que tipo de professora eu sou hoje”? [...] A minha idade é algo que realmente acaba pegando. Eu não consigo mais entrevista em escola particular por causa da minha idade. [...] Então, isso muda muito. [...] E eles querem sempre uma pessoa disposta, né, assim, de *ser mais jovem*. Só que, desde sempre eu estudo. Sempre estou procurando me *aprimorar*. Então [...] eu vejo que a sociedade espera que sejam pessoas jovens, que trabalhem. Pessoas que saibam o que fazer com seus filhos (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Aqui subjazem pelo menos dois aspectos interessantes, no que concerne às relações professores/sociedade. Em primeiro lugar, o político. O verbo doutrinar ganhou relevância no nosso país nos últimos anos, em função de uma guerra cultural que se desenvolve em diferentes campos da vida social, inclusive (e com maior evidência) na política. É, no sentido da AD, uma típica metáfora, pois doutrina não significa estritamente a prática de alguma forma de proselitismo político-ideológico. Essa fala revela também o risco implicado na prática docente no Brasil contemporâneo, quando a educação se torna um espaço de acirradas disputas

ideológicas. Por outro lado, a ideia de juventude associada à competência, já que, amiúde, os pais esperam que os professores cumpram suas funções no ambiente escolar.

O discurso de Dora soa ambíguo quando questiono o que a sociedade espera das professoras. Por um lado, ela enfatiza a ideia do etarismo implicado na ação docente, mas agora em um recorte de gênero:

Como eu trabalho com o Fundamental II e em Ensino Médio, a impressão que dá é [que é preciso] ter professoras sempre *dispostas, jovens* também, mas não tão jovens quanto esperam nas escolas particulares, independente de qual série você vai dar aula, e que tá sempre disposta a responder pela sua criança, a pensar que o pai tem mais o que fazer (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Não obstante, há um deslize no seu discurso quando, confundindo expectativa com caracterização, Dora diz que

[...] quando a gente pensa assim [...] falando especificamente sobre professoras, o que você acha que caracteriza essas profissionais [...] é esse *lado mãe*, de poder abraçar [...] claro, dependendo do aluno, não pode abraçar mesmo, mas ainda que seja pelas palavras, pelo jeito de falar com o aluno. Então, tem diferença, assim (Fala de Dora, 2024. Destaque nosso).

Mãe que não é mãe, jovem, empática e competente. Os atributos evocados no discurso de Dora e atribuídos às profissionais docentes são bastante comuns na caracterização das personagens professoras nos filmes. Mas a professora Dora não gosta de assistir a filmes, séries e nem a outras obras audiovisuais, preferindo fazê-lo no contexto da sala de aula. Ela confessa que “como eu não tenho hábito de parar para assistir a um filme, então, na faculdade, quando o professor apresentava [um filme] na sala [...] eu gostava, porque em casa eu não tinha como assistir”.

Em que pese a falta de intimidade de Dora com o universo da sétima arte, ela, assim como Valquíria, menciona a personagem Elizabeth Halsey, de Professora sem Classe:

Agora, eu vi só uma personagem, não lembro o nome do filme, que era da Cameron Diaz [...] que ela foi a professora de uma escola para pagar algumas contas e as outras pessoas olham para ela com desconfiança, pelo jeito dela (Fala de Dora, 2024).

Ao reconstituir o enredo do filme, Dora fornece pistas da sua perspectiva em torno da caracterização das personagens professoras e de como isso pode repercutir na forma como elas são socialmente vistas – isto é, na sua identidade:

É interessante ver que a professora, que é toda conservadora [refere-se a Amy Squirrel, antagonista de Elizabeth Halsey], o jeito que [ela] se veste, a professora que já é mais [...] já se veste mais como *piriguete*. Tudo bem, realmente o jeito de se vestir acaba auxiliando na caracterização, na visualização de determinadas personagens. Mas o complicado é quando acabam *espelhando* isso na gente também (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

A problemática da representatividade é latente no discurso de Dora, bem como a ideia de que a caracterização das personagens professoras pode repercutir – seja de forma positiva ou não –, bem como nas expectativas sociais levantadas em torno da profissão docente.

Mesmo que não costume assistir a filmes ou a quaisquer outras obras audiovisuais, Dora acredita que seu emprego no ambiente escolar é importante, pois,

[...] ajuda a *visualizar uma determinada prática* e, a partir dessa visualização, poder pensar qual seria a sua atitude, se aquilo que a pessoa fez estava *certo*, se estava *errado* [...] no geral, eu reconheço a importância, porque [...] vamos pegar uma aula de ciência e biologia que tem os bichinhos da água lá: vamos pegar o ouriço do mar, por exemplo. Como que vai ver? (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Dora se mostra bastante consciente sobre a discriminação em função do gênero na profissão docente. Nas suas palavras, “não só entre os pares, como também em relação aos alunos. Ano passado, que eu dei aula só para ensino médio, eu vi muito disso. [...] os alunos me tratavam diferente do que tratavam os meus colegas do sexo masculino”.

Assim como Valquíria, para Dora as professoras *devem ser* empáticas, mas competentes, rígidas, mas não muito, e (muito) estudiosas, a fim de efetivarem a transmissão de conteúdos por meio da sua ação didática e pedagógica. Sendo assim, qual tempo restará para elas mesmas?

5.1.4 Amanda

Amanda é uma mulher branca, solteira, de 37 anos. Ela não tem filhos. Tecnóloga em Química Ambiental, é mestre em Ciências e Tecnologias Ambientais pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Sua renda familiar é baixa, girando entre um e dois salários mínimos mensais. Sua mãe possui nível superior incompleto e seu pai, ensino médio completo. Como podemos ver, seu perfil é deveras similar ao dos licenciandos em geral do nosso país.

Amanda demonstra estar ciente das dificuldades comuns no exercício do ofício docente no Brasil, destacando a desvalorização profissional, os baixos salários, a indisciplina do alunado e a falta de tempo e estímulo para o estudo e aprimoramento profissional. Ela dedica, em média, 40 horas semanais ao trabalho e pelo menos duas horas diárias para os estudos e afazeres domésticos.

Amanda não atua profissionalmente na educação. O interesse pela licenciatura em Pedagogia foi motivado, principalmente, pela perspectiva de lecionar no ensino superior, sua maior aspiração. Além disso, ela considerou o maior nível de empregabilidade do curso, bem como o desejo de atuar no universo da educação.

Mulher de hábitos simples, durante o tempo livre Amanda gosta de ler, ir à praia ou ao parque e assistir a filmes e séries em casa, principalmente em plataformas de *streaming* e em sites como o You Tube.

Falando especificamente sobre a profissão docente, Amanda acredita que a mesma pode ser caracterizada como uma atividade que requer, antes de tudo, disciplina e estudo. Do seu ponto de vista, a principal finalidade da docência é *propagar a ciência* e instituir formas de entender e compreender a realidade que nos engloba. Para ela, o que caracteriza os *bons professores* é a *didática* e a paixão pela pesquisa e pelos estudos.

É possível que tais sentidos se relacionem à sua formação marcadamente científica e tecnológica. De qualquer forma, remetem à ideia de que os professores devem prioritariamente *ensinar*, enquanto o papel mais específico da educação caberia a outras instituições, como a família, por exemplo.

A cisão entre *ensinar* e *educar* fica mais demarcada para Amanda quando se inquire o que ela acha que a sociedade espera dos professores, o que vai além da mera transmissão de conhecimentos e saberes. A pedagoga pensa que a sociedade compreende o processo de educação em termos de princípios, valores e questões que os pais preferem não tomar para si.

Dessa forma, para Amanda, professores não são exatamente educadores, embora a sociedade – representada, basicamente, pela família – os pressionem a exercer (mais esse) papel. Conforme Amanda, as professoras em particular “são pessoas que *amam estudar* [e que] abdicam boa parte do seu tempo para elaborar suas aulas. [...] assim, mantêm uma disciplina necessária para [...] suprir toda a demanda de trabalho que se tem”.

Podemos nos perguntar se de fato a média das professoras com as quais travamos contato podem ser descritas dessa forma ou se essa é mais uma descrição prescritiva, outro *deve ser*. É lícito questionar também se essa seria uma imagem possível de associar apenas às professoras e não aos professores homens.

Como é comum entre todas as entrevistadas, Amanda não lembra de muitos filmes cuja personagem principal seja uma professora. Não obstante, algum tempo antes da nossa entrevista, ela havia assistido à minissérie *Maria Montessori: uma vida dedicada às crianças* (ITA, 2007). A colaboradora acredita que essa obra foge ao que ela considera um clichê dos filmes protagonizados por profissionais do magistério: o professor ser o centro do processo pedagógico.

Para Amanda, o uso de obras audiovisuais na formação é muito importante, posto que “as obras audiovisuais têm a característica de trazer muitas questões a serem debatidas, deixando em aberto para que essa discussão aconteça de forma livre e espontânea”. Assim como verificado entre as demais entrevistadas, para ela o uso de obras fílmicas é eminente, especialmente do ponto de vista didático.

Também como as demais entrevistadas, Amanda já testemunhou casos de discriminação em função do gênero no ambiente de trabalho. Além disso, ela crê que as relações de gênero no ambiente escolar não são igualitárias. A despeito de verificar esse tipo de desigualdade, a jovem acredita que isso não se reflete no exercício da docência, como indicado na seguinte fala:

O gênero da pessoa, assim como toda a trajetória pessoal [...], diz sobre a visão de mundo [...] que esta pessoa irá deter e transmitir, pois é sobre nossas experiências e vivências que nos formamos únicos. Acredito que, independentemente do gênero, conhecimentos científicos são propagados com maestria por ambos os gêneros, mas as suas *experiências e vivências individuais* irão diferenciar suas opiniões, suas aulas, e assim, suas atitudes, convicções, princípios, valores terão uma forma de expressar únicos (Fala de Amanda, 2024. Destaques nossos).

5.1.5 Teresa

Teresa é uma mulher branca, de 26 anos, casada e sem filhos. Desde a infância sonhava ser professora, e durante a adolescência teve a primeira oportunidade de atuar na educação, trabalhando como professora auxiliar em uma pequena escola privada. Coursou Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, onde

também concluiu o mestrado em Educação. Atualmente, se divide entre escolas públicas e privadas.

Teresa é filha de pais com pouca instrução – ambos não chegaram a concluir o ensino fundamental. Similarmente a todas as suas colegas, também enfrenta problemas que afetam seu ofício, como a grande distância percorrida de casa até as escolas nas quais trabalha (cerca de 10 km), além do sentimento de desvalorização profissional, a indisciplina do alunado, os baixos salários, a falta de reconhecimento social, a violência no ambiente escolar, a falta de tempo para se dedicar aos estudos – pretende cursar doutorado –, além dos problemas sociais dos educandos.

Em que pesem todos esses complexos problemas, Teresa poderia ser facilmente descrita como uma professora *vocacionada*. Entre os motivos aventados para o ingresso na licenciatura em Pedagogia, ela destaca o desejo de trabalhar na educação. É interessante reproduzir aqui as motivações específicas que influenciaram na escolha do curso pela jovem:

Trabalhei como auxiliar de turmas em uma escola de educação infantil durante o ensino médio. Presenciei situações [com as quais eu] não era conivente, e tinha interesse em aprender na teoria como [...] atuar na prática. Desde a infância sonhava em ser professora. Então, uni o sonho [...] com a situação [a qual] estava presenciando e decidi ingressar no curso de Pedagogia (Fala de Teresa, 2024).

Teresa dá notável relevância aos aspectos didáticos e pedagógicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a competência profissional, metaforizada na função do professor nesse contexto é

[...] atuar [...] como *ponte para a aprendizagem* do estudante. Buscando sempre a melhor forma de ensinar, respeitando o processo de cada um. A professora contribui para o desenvolvimento do estudante de forma integral (Fala de Teresa. Destaque nosso).

A imagem da *ponte* vem ao encontro da ideia que Teresa elabora em torno do que ela acredita ser a principal função do profissional docente, isto é, exercer o papel de mediador de conhecimentos. De modo mais específico, Teresa assevera que os docentes precisam

[...] *mediar o conhecimento*, serem agentes promotores de uma *construção conjunta da aprendizagem*, promovendo trocas. A docência precisa formar profissionais que sejam comprometidos em formar *cidadãos conscientes* e

desenvolver o pensamento crítico dos mesmos (Fala de Teresa. Destaques nossos).

Não obstante as funções atribuídas aos profissionais docentes por Teresa sejam um pouco conflitantes entre si – eles devem ser o *meio* para se chegar ao conhecimento, mas também devem dividir a responsabilidade da construção desse conhecimento com os educandos – o compromisso ético implicado na formação de cidadãos *conscientes e críticos* por parte dos mestres representa a dimensão humanística do ofício docente. Nessa cosmovisão, é possível referenciar o quadro de valores ao qual Teresa recorre para definir o que, do seu ponto de vista, caracteriza os bons professores:

Aqueles que se importam com a *aprendizagem efetiva* do estudante, buscando *aperfeiçoamento para uma prática*. Que constroem métodos e técnicas diferentes para ensinar, tendo em vista que cada um aprende de uma forma diferente (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Dentro do que ela atribui como características ligadas ao bom exercício da docência, os aspectos didáticos e pedagógicos são eminentes. Todavia, quando questionada sobre o que a sociedade espera dos professores, Teresa responde da seguinte forma: “que os professores *ensinem e eduquem* os estudantes. Sendo os principais responsáveis pelo desenvolvimento deles [os alunos], os professores [são] responsabilizados por demandas que implicam [...] a família”.

A divisão entre educação e ensino é efetuada por Teresa sem grandes conflitos, mas isso também estabelece uma dicotomia entre competência técnica e a dimensão ética, humanística da educação. Esse conflito resvala para a caracterização das professoras feita pela colaboradora:

São profissionais [cujas funções] são comparadas à [...] *maternidade*. [...] além de mediar o conhecimento, [elas devem] tratar assuntos emocionais e sociais de contexto familiar, do estudante [...] que atende. A professora é caracterizada por ser o indivíduo que passa o *sentimento de segurança e acolhimento* para o estudante (Fala de Teresa. Destaques nossos).

Na fala de Teresa, a função de maternidade é, ao mesmo tempo, criticada e reforçada, posto que, nas suas palavras, a professora provê um sentimento de *segurança e acolhimento* para seus alunos.

Teresa é uma jovem de hábitos comuns. No tempo livre gosta de ler, viajar, assistir a filmes e séries ou, simplesmente, descansar em casa. Em relação a

personagens professoras presentes em filmes, menciona Escritores da Liberdade (EUA, 2007), cujo enredo ela resume da seguinte forma:

A professora do filme em questão, inicialmente vista como uma figura frágil, idealizou que poderia realizar uma mudança na vida dos seus estudantes, que eram marginalizados. Com o perfil dócil e firme, conseguiu realizar mudanças significativas na socialização dos estudantes e na relação que eles tinham com o ambiente escolar (Fala de Teresa, 2024).

Assim como suas colegas, Teresa demonstra acreditar na importância do uso de obras audiovisuais para a formação docente, a fim de

[...] compreenderem que as realidades são diferentes, mas que, muitas vezes é possível realizar melhorias, com pequenas atitudes, compreendendo o contexto cultural [...] [do] ambiente escolar. As obras audiovisuais podem servir de *inspiração* e *exemplo* para o trabalho docente (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Em outras palavras, para Teresa, o uso de filmes na formação de professores se reveste de um papel pedagógico, uma vez que suas personagens podem ser exemplares, no que diz respeito àquilo que se concebe como bom professor. Pelo que podemos compreender dessa fala, a jovem não exercita um olhar mais crítico às narrativas das obras com personagens professores, ou talvez acredite que tal abordagem não seja necessária.

Assim como boa parte das mulheres no mundo do trabalho, Teresa percebe situações nas quais a discriminação de gênero se faz presente. A seguinte fala patenteia essa diferenciação no ambiente escolar: “professores homens tendem a ser mais *respeitados* que as professoras, em diversos momentos, sendo vistos como melhores”.

5. 2 OS FILMES

A escolha dos filmes obedeceu aos critérios descritos no capítulo anterior. Consideramos também o tempo disponível pelas colaboradoras, assim como a possibilidade de disponibilizar as obras de forma remota, oferecendo, assim, flexibilidade para que as colaboradoras pudessem assisti-las e, posteriormente, responder às questões compartilhadas em um grupo criado no aplicativo Whatsapp.

Levando tudo isso em conta, selecionamos quatro películas: Carregadoras de Sonhos (BRA, 2010); Escritores da Liberdade (EUA, 2007); Uma Professora Muito Maluquinha (BRA, 2011); Professora sem Classe (EUA, 2011). Elas foram compartilhadas por meio de *link* enviado no WhatsApp ou através de arquivo remetido diretamente aos *e-mails* das parceiras, através do Google Drive.

5.2.1 Carregadoras de Sonhos

Carregadoras de Sonhos (BRA, 2009) é um docudrama¹¹⁷ brasileiro de longa-metragem. Produzido pela WG Produções, sob encomenda do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe (SINTESE¹¹⁸) e dirigida pelo jornalista e realizador audiovisual Deivison Fiúza, que acumula as funções de roteirista e montador, a obra acompanha a difícil rotina das professoras Edielma, Marta, Maraísa e Rose.

O objetivo expresso do filme é denunciar as difíceis condições laborais dos profissionais do magistério no Estado de Sergipe, à época governado por Marcelo Déda (falecido em 2013), um político que, a despeito de pertencer aos quadros daquele que ainda é considerado o maior partido de esquerda do Brasil e da América Latina, adotou práticas criticadas nesse campo político-ideológico, como parcerias público-privadas – no campo da educação, com o Instituto Ayrton Senna – e a contratação de uma empresa de consultoria para avaliar o desempenho dos professores da rede pública estadual de ensino – o que foi fortemente rechaçado pela categoria.

Uma vez que esse trabalho foi realizado a partir da demanda de um sindicato – cuja presidência, à época, era ocupada por um homem¹¹⁹, Joel Almeida Santos (hoje, secretário-geral da agremiação) –, e dirigido por um profissional que durante cinco anos prestou assessoria de imprensa e comunicação ao Sindicato dos Professores da Rede Particular da Bahia (Sinpros), seu caráter político foi

¹¹⁷ Gênero na fronteira entre o documentário e o drama, com sequências reconstituídas. Em entrevista ao Núcleo Piratininga de Comunicação, o próprio Deivison Fiúza explicou o porquê de adotar essa forma de narrativa: “O filme foi roteirizado, dirigido e montado como se fosse de ficção, o que chamamos de *Docudrama* [...] Então, a estrutura do filme é real: as histórias, as locações, as personagens são todas *reais*, mas o procedimento adotado foi de cinema de ficção. Eu sabia que, apesar de tratar da realidade, precisava usar elementos da narrativa ficcional, dramatizar o máximo a rotina delas. (Grifos nossos).”

¹¹⁸ Pronuncia-se SINTESE, como uma palavra paroxítona, e não SÍNTESE.

¹¹⁹ Atualmente, a presidência também é ocupada por um homem, o professor Roberto Silva.

ostensivamente explorado, porém, em uma perspectiva marcadamente androcêntrica¹²⁰. Embora as vozes ouvidas sejam de quatro mulheres, os discursos e os recortes que deles se fazem no filme são oriundos de uma equipe de produção totalmente masculina – a única mulher mencionada nos créditos é uma atriz, que faz uma ponta na fita.

Ao se pesquisar sobre a produção do filme, é interessante descobrir como Fiúza chegou à escolha das personagens e ao formato da narrativa. Em entrevista ao Núcleo Piratininga de Comunicação, por ocasião do lançamento da obra, o realizador detalhou como se deu esse processo:

Para chegar às personagens, eu sugeri ao Sindicato que fosse feita uma grande pesquisa [...] porque precisávamos encontrar histórias que pudessem *atrair a atenção do público*. [...] distribuímos questionários durante o XII Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação [...] procurávamos saber a distância percorrida pela(s) trabalhadora(s) entre o trabalho e a casa; qual a carga horária; se tinham filhos e com quem eles ficavam; quantas vezes se alimentavam durante o dia [...] pré-seleccionei 16 professoras, e depois fiz o contato pessoal com elas, para ver quem tinha *expressão* para ser filmada. Daí foram escolhidas as quatro (Deivison Fiúza, 2010. Destaques nossos).

Conforme o diretor, a opção por um formato popularesco para o docudrama foi determinada pelo esforço em melhorar a comunicação dos movimentos sociais, criticada pelo artista como voltada quase exclusivamente a si próprios. Por outro lado, a fim de entender mais sobre o universo da educação escolar, o diretor/roteirista/montador recorreu a reportagens publicadas em veículos alinhados com ideias de esquerda, como as Revistas Carta Capital, Caros Amigos e sítios como Fórum e Ação Educativa.

Dessa forma, as condições de produção dos discursos dessas personagens foram assaz restritas, ainda mais considerando que suas cenas foram dirigidas¹²¹ e que, em diversos momentos, é perceptível que suas falas foram previamente escritas,

¹²⁰ Esse aspecto político foi igualmente explorado em *Abraço: a única saída é lutar* (BRA, 2020), ficção em longa-metragem dirigida por Fiúza que narra a luta do sindicato sergipano contra a perda de direitos adquiridos pelos professores da rede estadual de ensino, filme que, curiosamente, também destaca a luta de uma professora, que acumula as funções de mãe e dirigente sindical.

¹²¹ Em determinado trecho da entrevista para o Núcleo Piratininga de Comunicação, Deivison Fiúza se gaba de haver dirigido não atrizes: Muitos perguntam como eu consegui dirigir mulheres que não eram atrizes. O meu conselho dado a elas foi o seguinte: “faça hoje como você fez ontem e como fará amanhã. Do mesmo jeito”. O ator, quando faz um filme, tem que fingir que aquela é a sua vida, tem que sentir como se estivesse vivendo aquilo. Já a personagem real não: tudo aquilo já existe. Então o trabalho foi praticamente a repetição do dia-a-dia delas.

ensaiadas e, posteriormente, encenadas.¹²² O interdiscurso que subjaz das falas dessas professoras é o de uma ideologia política que durante muito tempo subsumiu todas os problemas sociais à luta de classes. Senão, vejamos: as quatro docentes que protagonizam a película são mulheres majoritariamente de cor, pobres, nordestinas e que atuam principalmente nas séries iniciais da educação básica, em pequenos municípios de um dos Estados mais pobres da federação brasileira. O peso de todos esses marcadores sociais, bem como das dificuldades específicas enfrentadas por essas professoras, é simplesmente diluído nos problemas que *todos os professores*, supostamente, enfrentam no cotidiano.

É nesse ponto que se torna possível vislumbrar a formação discursiva e imaginária que rege as opções estéticas e discursivas de Fiúza. Voltamos, então, às imagens das professoras como *carregadoras de sonhos*, *construtoras de sonhos* (uma das metáforas empregadas pela professora Marta), alicerce de um futuro mais digno para crianças oriundas de contextos muito pobres. Provavelmente, o recorte de gênero empregado na obra se deu em função do apelo que a imagem da professora, sobretudo, daquela que atua na educação infantil e fundamental, exerce no imaginário do público. Profissionais autossacrificadas, que amiúde não conseguem se alimentar adequadamente, e que percorrem dezenas de quilômetros a fim de exercer o seu ofício.

Assim sendo, ainda que as personagens professoras expressem (meio forçadamente) ideias críticas às ideologias do beatário e da domesticidade, sua caracterização evidencia traços de ideias tradicionais e conservadoras, o que, em última instância, revela a própria concepção de profissão docente de Fiúza em um viés de gênero, como na seguinte declaração do diretor do longa em uma entrevista ao site da CUT Bahia: “Ser professor no Brasil é um *sacerdócio*. A recompensa em termos financeiros não existe. Não é pelo salário. *Elas* acreditam que podem contribuir com a transformação da sociedade” (Deivison Fiúza, 2010. Destaques nossos).

Outro aspecto que exemplifica as contradições que sobressaem em *Carregadoras de Sonhos* é que, mesmo se tratando de um docudrama, seu realizador

¹²² Uma das passagens mais evidentes é a sequência na qual a professora Marta olha para a câmera e recita um longo discurso de valorização dos professores, concluindo da seguinte forma: “Temos que acabar com a imagem de professores sacerdotes. Temos que ser (sic) valorizados como profissionais da educação. Temos que ter condições adequadas para trabalhar. E agora eu lhe pergunto: eu, como professora, tenho essas condições?”

busca desde os minutos iniciais da exibição convencer o público que aquilo que é projetado no ecrã é *real, transparente*, sem qualquer tipo de direcionamento.¹²³ Por que essa insistência na *realidade* supostamente inerente ao filme? Podemos ver nisso uma modalidade de esquecimento, no caso, ideológico. O documentário não consiste em um gênero mais *real* de cinema porque, teoricamente, se ancora na realidade, menos ainda o docudrama, que por sua própria natureza incorpora elementos ficcionais.

Assim, Deivison Fiúza, do alto das funções estratégicas que acumula, ignora (de forma intencional ou inconsciente) uma possível perspectiva de gênero, recorrendo a uma caracterização genderizada da profissão docente, impregnada por um viés político que, na teoria, forja a unidade do professorado, mas, na prática, despreza as dificuldades específicas dessa/nessa complexa categoria profissional. De fato, Deivison e a direção do SINTESE parecem acreditar (ou querem nos fazer crer) que não existem diferenciações internas significativas entre aqueles e aquelas que se dedicam à docência e isso parece influenciar os gestos de interpretação das nossas colaboradoras. Para Sueli, por exemplo, no que diz respeito à caracterização das personagens professoras na referida película, mais particularmente, à caracterização das suas vidas de um ponto de vista profissional, elas parecem ser praticamente iguais,

[...] na medida em que as mesmas encontram dificuldades nos espaços escolares em que trabalham, a saber: a distância de suas residências em relação à escola, infraestrutura, salários baixos, desvalorização da profissão, entre outros exemplos (Fala de Sueli, 2024).

Essa similaridade também é destacada por Dora, quando ela elenca as características comuns no dia a dia dessas personagens, como aponta o trecho a seguir:

No filme foi apresentado um dia de cada uma delas. A correria do dia de cada uma, a falta de tempo para si mesmas, [...] para almoçar, o corre corre para ir de uma escola para outra... ensinar da melhor maneira possível, dentro do que podem, ainda que não lhes sejam dadas boas condições para isso (Fala de Dora, 2024).

¹²³ Eis a sinopse do longa: “Carregadoras de Sonhos é um filme realista e poético que desconstrói qualquer tentativa de maquiagem a realidade da educação pública brasileira nos dias de hoje. O filme mostra quatro professoras em ação e os obstáculos que elas enfrentam para conseguir chegar à sala de aula no interior do Sergipe. Coragem, determinação e sonhos, as forças que movem essas quatro educadoras”. Fonte: www.sintese.org.br

Além da ideia de *unidade* da categoria docente, a *precariedade* é uma noção que atravessa as formações imaginárias e discursivas das parceiras em relação a essas personagens professoras, manifestando-se no seu discurso. Valquíria, por exemplo, alude à *falta de recursos* para expressar a caracterização da vida profissional das personagens, o que ela explicita como “escolas improvisadas em casas [...] sem luz, água, materiais didáticos e sem as mínimas condições de conforto para esses estudantes”. Essa escassez também funciona no discurso como metáfora (transferência de sentido) de uma carência maior, como destacamos na seguinte fala de Amanda:

Essas professoras são fundamentais para que se tenha escolas e educação nesses locais [refere-se às cidades nas quais se passa o filme], em regiões periféricas e comunidades distantes, uma vez que, sem elas, não haveria aulas nesses locais (Fala de Amanda, 2024).

Sem elas (professoras) ou sem recursos? Ou seriam elas parte (sucateada) desses recursos? Esse esquecimento enunciativo de certa forma transfere a responsabilidade social – aqui compreendida como o poder público – para a esfera individual, de mulheres que, tal como flores de mandacaru, simbolizam um tipo de *resistência*, perante as adversidades de toda ordem. Defrontamo-nos, então, com outra característica tradicionalmente atribuída à profissão docente: a resiliência. Ela subjaz, por exemplo, nas palavras de Amanda, quando ela descreve as personagens do filme como “profissionais comprometidas, *guerreiras e lutadoras* que acreditam na educação e no potencial das crianças”.

Esses atributos parecem assimilar a docência – ainda mais no contexto da educação básica e em instituições públicas – a um ato de resistência (contra quem ou o quê?) ou profissão de fé. Nesse gesto interpretativo, a colaboradora emprega um mecanismo de antecipação, provavelmente tentando convencer – a si mesma e aos interlocutores – que a nobreza da profissão docente, no fundo, consiste na persistência (no desejo) de levar educação, diante de todos os óbices possíveis – e imagináveis.

Curiosamente, Teresa analisa essas personagens sob outro viés. Seu olhar se detém mormente sobre os aspectos do ensino-aprendizagem envolvidos na atividade das professoras, descrevendo-as como

[...] profissionais *comprometidas* com a educação, que demonstram preocupação com o desenvolvimento dos estudantes, desde rendimento ao local de aprendizagem e recursos disponíveis. A compreensão de divisão dos

níveis de aprendizagem, para que seja necessário adaptações, de acordo com a demanda de aprendizagem de cada estudante (Fala de Teresa, 2024. Destaque nosso).

Mesmo nessa análise mais *técnica*, a dimensão ética é ressaltada, por meio da metáfora do *comprometimento*, a qual, para Sueli, beneficia não apenas o alunado, mas a sociedade como um todo. Como podemos ler no trecho abaixo, a colaboradora descreve o quarteto docente do longa como

[...] professoras *engajadas* [comprometidas] em suas profissões, que estão em busca de melhores condições de trabalho, ora para si mesmas, ora para os(as) discentes, ou seja, para a sociedade como um todo habitado e compartilhado (Fala de Sueli, 2024. Destaque nosso).

Esforçadas, precarizadas, competentes, resilientes. Essas características integram a constelação semântica presente nas formações discursivas das parceiras, no curso da análise das suas colegas presentes no filme. Podemos vislumbrar processos e sentidos parafrásticos nessas interpretações, o que é deveras influenciado pelos sentidos trazidos por uma narrativa cinematográfica na qual os discursos são conformados em uma perspectiva androcêntrica e conservadora, onde o potencial de ruptura das epistemologias femininas é plasmado em um denunciamento ao qual a *expressão* (para usar o termo de Fiúza) de mulheres professoras criteriosamente escolhidas, além dos recursos presentes na produção audiovisual (roteiro, trilha musical, fotografia, montagem etc.) se põe a serviço de uma peça quase publicitária de pressão sindical. Mas a aparente unidade discursiva deixa entrever suas brechas em olhares mais críticos. Valquíria, por exemplo, abordou a condição feminina das personagens e seus desdobramentos no exercício da sua atividade profissional:

Outra questão que me chamou demais a atenção é sobre *nascer mulher*. Ser mulher, por si só, já é um *perigo*, perante a humanidade patriarcal e machista, pois uma das professoras [Marta] utiliza uma moto para se deslocar entre as escolas em que leciona e ela fala [...] das dificuldades e perigos, simplesmente pelo fato de ser mulher. Ela precisa se descaracterizar o máximo possível para que não identifiquem que é uma mulher pilotando a moto (Fala de Valquíria. Destaques nossos).

Quanto às vidas pessoais de Edielma, Marta, Maraísa e Rose, o que assistimos em *Carregadora de Sonhos* não difere substancialmente do que Dalton (2007) identificou como um padrão recorrente entre as personagens professoras

dos/nos filmes populares: o imperativo da escolha entre a vida pessoal ou profissional imposto às docentes.

A título de exemplo, já na primeira sequência da película, a professora Edielma deixa sua filha pequena aos cuidados da mãe, antes de partir para a jornada laboral. Não há qualquer menção ao pai da criança. O mesmo se passa com Marta, que também confia seu filho aos cuidados da sua progenitora.

Por outro lado, mesmo nas cenas que se passam fora do universo escolar, a vida profissional se intromete, qual uma realidade onipresente, a única dimensão na qual a existência das professoras ganha algum sentido. Se podemos testemunhar traços de relações amorosas mesmo em filmes protagonizados por profissionais do magistério, em *Carregadoras de Sonhos* elas praticamente inexistem. Não obstante, a família subsiste como uma instituição eminente para que as docentes possam, ao mesmo tempo, realizar o seu trabalho e encontrar certo conforto emocional. Sueli compreendeu bem o papel da instituição familiar, tal como é simbolizado na obra, como podemos ler no seguinte depoimento:

As famílias das professoras [...] demonstram-se como uma *rede de apoio* importante, no que tange à relação família e trabalho, uma vez que são *suporte* neste contexto, dando-lhes acolhimento, diante das adversidades da profissão (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

O papel funcional da família - e a renúncia à vida familiar – são igualmente ressaltados por Valquíria, o que repercute tanto nas vidas das personagens professoras como nas vidas dos seus alunos:

O apoio da família é, sem dúvida, a força que as move, a mãe da professora, [que] fica cuidando da neta, [...] enquanto essa profissional tem que ficar 15 dias longe de casa [...], em busca de uma condição melhor de vida e, com certeza, com o sonho de uma profissional em formar e capacitar aqueles alunos para a vida, mesmo tendo de abdicar de sua vida em família (Fala de Valquíria).

Na verdade, a presença familiar dessas mulheres parece ser, paradoxalmente, secundária e essencial para o exercício do seu trabalho, pois, como apontou Amanda, muitas vezes elas são forçadas a abrir mão do convívio com os parentes, “como no momento em que uma professora [Edielma] deixa sua filha aos cuidados da mãe para ir trabalhar”.

Teresa, por sua vez, acredita que as personagens “demonstram boas relações familiares, mesmo que breves”. De fato. Não resta dúvida que as interações parentais são permeadas por fartas demonstrações de afeto e carinho. Todavia, a fala de Teresa traz uma percepção significativa: as relações familiares são positivas, mas breves. As relações amorosas, essas sequer existem. Dessa forma, as vidas pessoais das mestras são tão escassas quanto os recursos dos quais elas (não) dispõem no seu ambiente laboral, sendo regidas pela funcionalidade e pela carência. Suas famílias *funcionam como suporte, base, apoio*. Suas relações são positivas, todavia, fortuitas.

Por outro lado, é significativo que a instituição familiar seja apresentada na obra majoritariamente por mulheres, as mães das docentes (só Maraísa tem uma figura paterna claramente presente), as quais, presume-se, são todas donas de casa. Como visto anteriormente, a mulher no pensamento positivista, moldada à imagem e semelhança de Clotilde de Vaux, é moralmente superior ao elemento masculino, dado seu *inerente* altruísmo. Sendo assim, ela é a figura ideal para cuidar das crianças, educando-as para a cidadania, seja no ambiente doméstico ou escolar. Pode existir desprendimento maior do que o dessas senhoras que sequer são nomeadas, mas praticamente criam os netos para que suas filhas possam se inserir no mercado?

A despeito de ser protagonizado por mulheres professoras e reivindicar para si o *status* de realidade, Carregadoras de Sonhos se equilibra – às vezes, fragilmente – entre o verossímil e a simulação/reconstituição canastrona. Não obstante, a impressão de realidade (para empregar a expressão cunhada por André Bazin) que ela deixa é tão forte quanto a sensação de que alguns (vários) trechos são pouco convincentes, o que trai seu caráter algo teatral. Isso pode abrir brechas semânticas para que nossas parceiras reflitam sobre sua própria experiência cotidiana no universo da educação escolar formal, em confronto com aquilo que é apresentado como o dia a dia das colegas cinematográficas. E nesse ponto vislumbramos determinados efeitos de sentido provocados a partir da assistência à obra por parte das colaboradoras. Sueli, por exemplo, teceu a seguinte consideração:

Penso que o papel dessas educadoras se divide entre o *ser docente* e, por vezes, em o de suprir as necessidades básicas das crianças como, por exemplo, quando as educadoras são impossibilitadas de darem aulas por falta de infraestrutura e permanecem nas “salas de aula” para que as crianças não fiquem sozinhas. Acredito que esta educação seja realista *em muitos contextos geográficos brasileiros* (Fala de Sueli, 2024. Destaques nossos).

É possível compreender nessa análise que os problemas enfrentados pelas professoras na referida obra são verossímeis, mas não em todo e qualquer contexto deste país continental. A fala de Sueli evidencia uma compreensão amadurecida da diversidade marcante em qualquer fenômeno social, máxime na educação.

Já Dora acredita que o filme aborda a profissão docente de forma *realista*, visto que suas protagonistas “são pessoas que se esforçam em dar o melhor que podem, indo além do que deveriam, em nome da profissão que escolheram”.

Valquíria, por outro lado, ficou deveras comovida com a determinação das docentes, em face das dificuldades que encontram no seu *métier*. Ainda assim, deixou nas entrelinhas a compreensão de que nem tudo no longa é tão *real* assim, ao dizer que “na prática, deve ser bem pior”.

Atendo-se à relação entre as professoras e seu alunado, tal como é tratada na obra, Amanda assevera que, para ela, o filme é realista, mas sua fala demonstra certo conflito com aquilo que ela expressa:

Normalmente, professoras se dedicam muito à profissão, levando trabalhos para casa muitas vezes, mas, neste filme, parece que as professoras são mais dedicadas ainda, pois têm sua motivação maior no futuro que podem ajudar as crianças a construir (Fala de Amanda, 2024).

Atenta aos aspectos gerais da caracterização das personagens professoras, Teresa também acredita que aquilo a que ela assistiu é realista, elencando uma série de argumentos que povoam a memória discursiva de boa parte daqueles que se dedicam profissionalmente ao magistério:

Não há valorização na educação básica. Os profissionais precisam atuar com o pouco que há e, muitas vezes, se desdobram para conseguir realizar o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Outro ponto é o fato da necessidade de atuar em mais de uma escola, tendo a cansativa dupla jornada. Diferentes funções, dentro da atuação docente, também fazem parte do dia a dia das professoras da educação básica, tendo que, muitas vezes, realizar práticas destinadas a outros profissionais, como: médico, psicólogo, dentista e até mesmo a *figura materna* (Fala de Teresa, 2024. Destaque nosso).

Indubitavelmente, *Carregadoras de Sonhos* é um filme que cativa o público, seja pelo seu caráter melodramático ou pela constatação das difíceis condições às quais os professores em geral – e as professoras, em particular – estão submetidos no nosso país. É isso que particularmente chama a atenção de Sueli, mais especificamente, “o fato de as aulas acontecerem em espaços totalmente

inapropriados e o fato de uma das professoras precisar deixar as crianças sozinhas para conseguir realizar o seu almoço”.

Dora se sentiu comovida com a ligação das professoras com seus alunos.

Assim como Sueli, deplorou as difíceis condições materiais das suas colegas e lamentou perceber que as mesmas demonstram angústia por não poderem fazer mais pelas crianças. Nesse sentido, fez um breve desabafo, comparando a sua experiência pessoal a das quatro docentes do longa: “Leciono [matemática] há quase 13 anos. Há coisas ruins, que estão longe de serem o que no filme é ruim/precário. Mas o que compensa são as coisas boas, os alunos, a minha satisfação”. (Fala de Dora, 2024).

Amanda se mostrou emocionada com o que assistiu. Inspirada por esse sentimento, elaborou um discurso assaz significativo para o que nos interessa nesta investigação, posto que remeteu ao caráter moral comumente conferido à docência:

Me emocionei muito com os relatos do filme. Vi essas professoras como verdadeiras *lutadoras* e *exemplo* a ser seguido, pois ser profissional da educação infantil é muito mais do que simplesmente dar aulas, é *motivar seus alunos* e *educar para um futuro diferente*, para que elas possam ter oportunidades e saírem da exclusão social (Fala de Amanda, 2024. Destaques nossos).

A exemplo de Dora, Teresa identificou nas palavras das personagens aspectos da sua própria realidade, na lida cotidiana no universo da educação, como podemos conferir abaixo:

Uma fala que me chamou a atenção foi relacionada à escola pública e particular. A professora [Edielma] afirma que na escola pública ela possui liberdade e pouca infraestrutura, e na escola particular ela tinha infraestrutura e pouca liberdade. Eu vivo essa realidade atualmente, atuando nas duas esferas. O desejo docente se assemelha: uma escola com infraestrutura de qualidade e liberdade para atuar, atendendo da melhor forma as demandas que possam surgir (Fala de Teresa, 2024).

Os sentidos emergentes a partir da assistência a essa obra revelaram aspectos pertinentes da identidade profissional das colaboradoras, o que pudemos compreender a partir dos discursos por elas articulados. Por vezes, suas observações pareceram ser conflitantes, mas, de forma geral, conformadas a uma perspectiva tradicional. A formação imaginária e a memória discursiva acionada pelas histórias dessas personagens professoras influenciaram formações discursivas nas quais destacam-se falas de teor predominantemente parafrástico, com pequena margem de consideração da situação das professoras por um viés de gênero, visando não apenas as dificuldades sobejamente conhecidas do exercício do ofício docente, mas também

aquelas mais particulares, que geram fissuras no sentido de unidade que se pretende forjar quando professores homens e professoras têm suas dificuldades equiparadas.

É possível que o fato de o filme ter sido selecionado por um professor e pesquisador também tenha influenciado os gestos interpretativos das colaboradoras.

Em alguns momentos, suas falas pareceram corresponder ao mecanismo de antecipação, como se, ao falar o que eu (supostamente) queria ouvir, sua interpretação soasse mais unívoca e *agradável* aos (meus) ouvidos.

Mas, como já dito, a linguagem se caracteriza, acima de tudo, pela incompletude, pelos deslizos, pelas brechas que, no caso das falas de Dora, Sueli, Valquíria, Amanda e Teresa, trouxeram sentidos que (re) produzem as imagens e estereótipos secularmente (re) produzidos socialmente. Elas, inclusive, manifestam várias vezes se *identificar* com personagens submetidas a um regime laboral desigual, ressaltando (e de certa forma louvando) sua *resiliência*, motivada pelo nobre desejo de melhorar as vidas dos seus alunos.

De alguma forma, esses efeitos de sentido guardam relação com o processo de construção da identidade, uma vez que, como vimos, ela também está ligada às expectativas que alimentamos acerca dos olhares dos outros. No mundo profissional isso não muda substancialmente, ainda mais no caso das docentes que atuam nas séries iniciais do ensino básico, que devem lidar diretamente com a formação de crianças.

Não resta dúvida que, para a maioria das colaboradoras, as personagens professoras de Carregadoras de Sonhos podem ser consideradas *boas professoras* e que a contrapartida dessa excelência profissional é uma vida pessoal exígua. Embora isso não signifique exatamente que as colaboradoras estejam dispostas a tamanho sacrifício, evidencia-se que as obras fílmicas, enquanto objetos simbólicos, trazem sentidos que movimentam a economia imaginária do público, reafirmando tendências interpretativas de caráter parafrástico ou polissêmico, o que, pelo menos na análise da referida obra, não se manifestou de forma tensionada nos discursos das colaboradoras. Veremos como isso se dará na apreciação das demais películas.

5.2.2 Escritores da Liberdade

Escritores da Liberdade (EUA, 2007) é um drama estadunidense de longa-metragem, com roteiro e direção de Richard LaGravenese. Com base em fatos reais,

a película se passa na cidade de Long Beach, no Estado da Califórnia, em 1994. No início dos anos 1990, o mais rico Estado da federação americana passava por um período de fortes tensões raciais, as quais eclodiram na forma de violentos levantes, entre 29 de abril e 4 de maio de 1992, resultando em dezenas de mortes e milhares de feridos. O estopim dessa onda de violência foi a absolvição de quatro policiais brancos que haviam sido flagrados no ano anterior agredindo violentamente um homem negro, chamado Rodney King Jr., um caso com enorme repercussão internacional¹²⁴.

Os conflitos em Los Angeles motivaram a elaboração e implementação de políticas públicas de integração racial no ambiente escolar. A prestigiada escola pública¹²⁵ secundária Woodrow Wilson¹²⁶ foi uma das instituições que passaram por um projeto de integração voluntária no início da década de 1990. Não obstante, os jovens de diferentes grupos étnicos que conviviam na WW se sentiam discriminados pelo alunado e pelo professorado branco, pois amiúde eram encarados como um *problema*, inclusive pela gestão escolar. Boa parte dos negros, latinos e asiáticos que estavam matriculados na Woodrow Wilson faziam parte de gangues rivais entre si, o que dava ensejo a frequentes conflitos de conotação interracial.

Comovida pelos (então) recentes acontecimentos na capital californiana e atraída pelo projeto de integração, a jovem Erin Gruwell desiste da ideia de estudar Direito para seguir carreira na docência. Durante seu estágio, é designada para lecionar inglês para os alunos da sala 203, constituída quase exclusivamente por

¹²⁴ Sobre o referido caso: na noite de 3 de março de 1991, Rodney King Jr., um homem negro de 25 anos, em liberdade condicional por roubo, dirigia seu carro com dois amigos em alta velocidade após ingerir bebidas alcoólicas. Perseguido e detido por quatro policiais, sofreu violentas agressões por todo o corpo, com danos à visão e ao cérebro. O espancamento foi flagrado por uma testemunha que fez um registro em vídeo, o qual foi difundido pela imprensa, com ampla repercussão, o que levou até o então presidente George Bush a criticar o comportamento dos policiais. Não obstante, no julgamento dos acusados, em abril do ano seguinte, um júri majoritariamente branco absolveu os policiais, o que despertou a ira da população negra e motivou uma série de motins, saques, roubos e incêndios, levando à decretação do estado de emergência, com forças militares controlando as ruas. Em decorrência dos protestos, um novo julgamento foi marcado para o ano seguinte, e dois dos quatro policiais envolvidos no espancamento foram condenados. Além disso, o Estado de Los Angeles foi obrigado a pagar US\$ 3,8 milhões à King, que morreu em 17 de junho de 2012, aos 47 anos, devido a um afogamento subsequente ao consumo de álcool e drogas.

¹²⁵ O sistema escolar básico dos Estados Unidos contempla três modelos de escolas: públicas, nas quais estão matriculados a maioria dos estudantes, tal como ocorre no Brasil; privadas e *charter*, financiadas com recursos públicos, mas com gestão autônoma e sem fins lucrativos.

¹²⁶ A escola pública secundária Woodrow Wilson foi fundada em 1925 e iniciou suas atividades no ano seguinte. Seu nome alude ao 28º presidente estadunidense.

jovens negros, hispânicos e cambojanos cujas vidas são marcadas pela violência e fragilidade dos laços afetivos e familiares.

A professora Gruwell é caracterizada como uma mulher idealista. Perante o ceticismo de Margaret Campbell, a antipática chefe de departamento da escola¹²⁷, Erin confessa que optou pela licenciatura em língua inglesa porque, de acordo com suas próprias palavras, “quando eu estiver defendendo um jovem no tribunal, a batalha estará perdida. Acho que a luta verdadeira deve acontecer aqui na sala de aula”. A fé e confiança que ela deposita no poder da educação e nos estudantes marginalizados na instituição desperta hostilidade entre alguns colegas. O veterano professor Brian Gelford, por exemplo, que leciona inglês para as turmas avançadas, é deliberadamente grosseiro com a jovem Erin, quando ela compartilha a ideia de usar o livro *O Diário de Anne Frank* para que seus jovens alunos percebam as opressões às quais estão submetidos.

Os desafios profissionais da jovem docente são majorados pelos seus marcadores sociais. Em face de uma mulher branca, os estudantes da sala 203 fazem questão de expressar sua indiferença e desprezo. Esses sentimentos são catalisados por personagens que passaram por grandes sofrimentos, como Eva Benitez, jovem latina recém-saída da cadeia, em regime condicional, que viu sua casa ser invadida e seu pai ser espancado e preso por policiais caucasianos.

Sem apoio no ambiente de trabalho, Erin também sofre com suas relações familiares e amorosas. Seu pai, Steve, é um veterano das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e a grande inspiração para que ela se engaje nas lutas sociais. Todavia, ele se mostra surpreendentemente preconceituoso com os alunos *integrados* da sala 203 e resiste à ideia da sua filha permanecer por muito tempo em um emprego mal remunerado, ainda por cima arriscando a própria segurança.

Por outro lado, Scott, esposo de Erin, se sente rebaixado perante a esposa. Ex-estudante de Arquitetura que abandonou o curso para trabalhar em um emprego sem necessidade de titulação superior, ele é desprezado por Steve e, de forma indireta, humilhado por Erin, que sempre o apresenta aos amigos como estudante de Arquitetura, para não admitir que ele não possui titulação superior. Apesar disso, pelo

¹²⁷ O/a chefe de departamento (*Department Head*) em uma escola pública estadunidense exerce funções similares àquelas atribuídas aos coordenadores pedagógicos no Brasil, recrutando os professores, oferecendo suporte pedagógico e supervisionando a sua atividade.

menos inicialmente, Scott apoia a iniciativa da esposa, talvez com a expectativa de que essa ação não prospere por muito tempo.

As tensões na WW pioram quando uma confusão entre alunos de grupos étnicos rivais provoca uma verdadeira batalha campal na escola. Durante o entrevero, Paco, estudante latino e namorado de Eva, apanha de Grant Rice, um garoto negro. Buscando vingança, Paco tenta emboscar o rival à noite, em uma loja de conveniência na qual Rice está jogando – e arrumando confusão com o proprietário do estabelecimento. Porém, ao tentar alvejá-lo, o namorado de Eva acaba matando acidentalmente outro jovem. Rice foge da loja, mas logo é preso e acusado de homicídio, não obstante pareça ser absurdo que ele tenha cometido o crime, dada a trajetória do tiro mortal.

Esse episódio acentua ainda mais as tensões entre os *intocáveis* no ambiente escolar. Apesar disso e da má-vontade dos seus colegas e superiores, Erin procura se conectar ao seu alunado. Em determinado momento, por exemplo, propõe o estudo de literatura a partir de uma canção do rapper negro Tupac Shakur¹²⁸. Essa abordagem didática heterodoxa – naquele contexto – não é bem recebida pelos alunos, que ridicularizam a ideia de Erin.

Porém, um episódio lamentável favorece a comunicação da docente com os jovens: ao descobrir que Tito, um rapaz hispânico, fez uma caricatura depreciativa de Jamal, seu colega negro, Erin se revolta, já que essa *brincadeira* lhe remete aos acontecimentos que levaram à ascensão do nazismo e ao Holocausto. Ela então levanta um debate acerca da tolerância, o que sensibiliza os estudantes.

Fora o litígio entre os grupos étnicos confinados à sala 203, a professora Gruwell se vê confrontada pela administração escolar. Margaret Campbell se nega a fornecer livros mais novos para os alunos de Erin, alegando que os mesmos habitualmente danificam as obras. Na prática, porém, a questão central desse sutil boicote vem à tona quando a jovem docente procura entender a negativa da chefe de departamento: Campbell confessa furiosamente que, na verdade, a sua grande expectativa (e da comunidade escolar, por extensão) é que os alunos da sala 203 simplesmente aprendam a obedecer e a ter disciplina – e nada mais.

¹²⁸ Assassinado em 1996.

Sem apoio institucional, Erin Gruwell decide agir por conta própria, em benefício dos seus alunos. Como tantos professores brasileiros, gasta do próprio bolso para comprar os materiais didáticos negados pela escola, como cadernos, distribuídos entre os discentes para serem usados como diários, nos quais eles deverão relatar suas histórias de vida, e que só poderão ser acessados por Erin caso sejam depositados (voluntariamente) em um armário na sala de aula. Essa iniciativa gera maior confiança e vínculo entre Gruwell e os jovens, mas ao custo de alguns prejuízos pessoais, como o desgaste do matrimônio da mestra.

O sentimento algo maternal de Erin se torna mais exacerbado durante uma reunião de pais, na qual nenhum parente dos seus alunos se faz presente. Entristecida, ela se prepara para ir embora quando descobre, para sua grande surpresa, que dezenas de diários foram deixados no armário, prova da confiança que seus alunos depositam em si. Mas a leitura desses documentos lhe inspira tristeza e angústia: neles, ela se depara com histórias de vida cheias de violência, abandono, desamparo e outros tipos de abusos impostos àqueles jovens desempoderados.

Esse acontecimento assinala um ponto de inflexão na vida de Erin Gruwell. A partir desse ponto, ela resolve agir de forma mais decisiva para, literalmente, mudar as vidas dos seus alunos. De início, ela se aconselha com seu pai, que mais uma vez tenta convencê-la a abandonar o trabalho na Woodrow Wilson. Mas não é isso que a jovem quer ouvir. Sem apoio da instituição escolar, ela consegue um emprego de meio expediente como vendedora em uma loja de peças íntimas. Sua intenção é obter renda extra para comprar livros e distribuí-los gratuitamente entre os estudantes. Scott se exaspera com essa decisão, por não ter sido consultado e porque isso representará ainda menos tempo de convivência entre o casal.

O conflito (maior) não se opera apenas no ambiente doméstico. Em uma iniciativa ousada, a professora de inglês passa por cima das autoridades escolares, recorrendo ao doutor Carl Cohn, superintendente do Conselho Escolar de Long Beach¹²⁹, a fim de conseguir apoio para que seus alunos disponham de meios para ter livros melhores e de transporte para uma visita ao Museu Simon Wiesentahl. O

¹²⁹ Ao contrário do que ocorre nos municípios brasileiros, nas cidades estadunidenses a gestão escolar é descentralizada em administrações distritais, as quais são responsáveis por apenas uma região e pelas escolas de diferentes níveis localizadas na mesma. Os distritos escolares são geridos por um conselho escolar eleito pela comunidade. Essa instituição tem autonomia para eleger um/uma superintendente, que será responsável pelo conjunto de escolas sob a administração do conselho. Juntamente com o conselho o/a superintendente contrata os diretores e diretores-assistentes.

doutor Carl se mostra simpático às reivindicações de Erin, mas não dá uma resposta imediata, temendo contrariar o diretor e a chefe de departamento da Woodrow Wilson.

Desesperada, a jovem arranja um terceiro emprego, agora como recepcionista de hotel nos finais de semana, deixando seu esposo ainda mais desapontado. Por outro lado, dessa forma ela consegue comprar e doar O Diário de Anne Frank e outras obras literárias para os discentes. O desempenho acadêmico dos jovens melhora, assim como sua autoconfiança. Nesse meio tempo, para a surpresa e alegria de Erin, o doutor Carl dá aval para que os meninos da 203 visitem o Museu da Tolerância, no Centro Simon Wiesentahl, o que provoca certa contrariedade nos seus superiores.

O desejo de proporcionar experiências significativas aos seus alunos desconhece limites. A professora Gruwell chega a patrocinar um jantar no qual os jovens conhecem sobreviventes dos campos de concentração durante a II Guerra Mundial, que os sensibilizam com suas pungentes histórias de sofrimento e perseguição. Assim, a jovem docente consegue um feito notável: propiciar uma grande lição acerca da tolerância para jovens oriundos de contextos sociais permeados pela luta interracial.

No semestre seguinte, os alunos da professora Gruwell se mostram ainda mais integrados. As barreiras étnicas que os separavam aos poucos são superadas pelo ambiente de segurança e apoio propiciado pela mestra. A sala 203 se torna tão acolhedora e atraente que uma aluna negra de alta performance pede transferência da sala dos alunos avançados para a de Erin Gruwell, o que provoca o despeito de Brian Gelford.

Em pouco tempo, o trabalho desenvolvido por Erin começa a chamar a atenção da imprensa. Entusiasmados com a possibilidade de trazer Miep Gies (a mulher que descobriu o diário de Anne Frank) aos Estados Unidos, os jovens discentes da sala 203 se mobilizam para arrecadar fundos e custear a visita de Gies à Woodrow Wilson. Esse notável sucesso motiva ainda mais os estudantes. Suas vidas são afetadas positivamente, o que favorece inclusive o reatamento dos laços afetivos e familiares.

Em que pesem os fatores positivos, a extrema dedicação profissional de Erin cobra um preço muito caro. Sentindo-se abandonado e medíocre, em face do sucesso da esposa, Scott decide sair de casa. O divórcio abala a jovem professora, mas esse aspecto não é muito explorado na película e, aparentemente, logo ela se recupera.

Além desse problema de foro privado, a professora Gruwell tenta administrar a indignação dos seus alunos, quando esses descobrem que ela não poderá continuar com eles no terceiro ano. Erin, claro, busca uma solução, mas, como de hábito, recebe como resposta a oposição e a má-vontade dos colegas – sobretudo de Brian Gelford – e dos gestores.

Mesmo amargando essa contrariedade, Erin se desdobra para que sua turma seja bem-sucedida nas avaliações externas. Além disso, a mestra acalenta um projeto: a publicação de um livro baseado nos diários dos seus alunos. Posto que suas ações chamam cada dia mais a atenção na imprensa, ela consegue arrecadar doações para a compra de computadores, o que facilita o trabalho dos escritores. A publicação do livro alcança grande repercussão, merecendo elogios da superintendente Karin Polachek – sucessora de Kohn. Ignorando a negativa dos gestores da WW, a burocrata permite que Gruwell continue com sua turma no terceiro ano do ensino médio.

Erin, enfim, obtém sua última vitória na escola secundária. Vários alunos da sala 203 são aprovados em diferentes universidades, o que é motivo de enorme orgulho para a mestra. Mas seu êxito parece ser grande demais para uma escola de ensino médio. Nas cartelas que surgem na sequência final da película, somos informados que Erin Gruwell deixou a Woodrow Wilson, passando a lecionar na prestigiada Universidade da Califórnia (UCLA). Posteriormente, ela instituiu, juntamente com alguns ex-alunos, a Fundação Diário dos Escritores da Liberdade, ativa até os dias atuais.

A ideia de produzir Escritores da Liberdade povoou os pensamentos de Richard LaGravenese desde o final dos anos 1990, quando ele soube (através da imprensa) do trabalho da jovem professora Erin Gruwell na Woodrow Wilson. Posteriormente, ao ler *Freedom Writers Diary*, ficou ainda mais motivado para a realização do projeto, como podemos ver no seguinte trecho da entrevista que o roteirista e diretor concedeu ao sítio danieleagan.com:

As vozes desses adolescentes de catorze, quinze anos, as vidas que eles vivem, a eloquência com a qual eles escrevem sobre a violência que vivenciam, o racismo com o qual lidam, até seu medo de não chegarem vivos à escola, me comoveram tremendamente. Era uma maravilhosa história, que precisava ser contada (Richard LaGravenese, 2007).

A tarefa de realizar o filme foi facilitada quando a atriz Hilary Swank (que encarna a professora Erin Gruwell) assumiu a produção executiva do longa, mas a adaptação do livro para um roteiro cinematográfico demandou pelo menos 11 tratamentos (ou seja, 11 versões) da parte de LaGravenese. Ele justificou tamanho empenho da seguinte forma:

Havia material demais lá [no livro]. Tive que focar na estrutura e ser cuidadoso para não fazer um filme sobre uma professora branca que vem e salva o dia. Também tive que proteger os estudantes, fazer o que era certo a partir deles e ainda produzir uma obra de entretenimento. Tentei fazer uma obra coletiva sobre o que Erin aprendeu e o que os meninos aprenderam com ela (Richard LaGravenese, 2007).

O roteirista e diretor de *Escritores da Liberdade* de fato se mostrou preocupado em não caracterizar sua heroína da forma como outras obras hollywoodianas já haviam feito. Em uma entrevista dada ao sítio awfj.org, ele reforçou que não teve a intenção de fazer de Erin Gruwell uma cruzadista branca que luta pela salvação de alunos de outras etnias, tal como LouAnne Johnson, do criticadíssimo *Mentes Perigosas* (EUA, 1995):

Escritores da Liberdade está na linhagem de *Sementes da Violência* e *Ao Mestre com Carinho* e esse período [de produção desses filmes]. Todo mundo menciona *Mentes Perigosas*, mas eu realmente prometi aos verdadeiros escritores da liberdade, que escreveram os diários, que eu não faria o mesmo (Richard LaGravenese, 2007).

Curiosamente, as referências dadas por LaGravenese remetem a dois professores homens, um branco e outro negro, e que são típicos representantes de dois modelos de personagens professores hollywoodianos elaborados no pós-guerra: o *durão* que deve encarnar o papel de *reformador social* de uma juventude rebelde; e o *redentor*, que através do seu carisma e afeto consegue mudar as vidas de estudantes que enfrentam sérios problemas sociais.

Observando atentamente as considerações precedentes, qual seria a diferença substancial entre Erin Gruwell e LouAnne Johnson – aliás, ambas personagens reais? Conforme Richard LaGravenese:

A maneira como abordei esse desafio é que esse filme não pode ser sobre um cavaleiro branco que entra e salva crianças negras em risco. Erin tinha que ser um ser humano com suas próprias falhas e problemas, uma mulher que entra com suas próprias ideias ingênuas sobre o que é integração e como

lidar com isso. Então, as crianças acabam ensinando a ela como ensiná-las. Foi porque ela os ouviu [...] e não apenas porque eles a ouviram, que a transformação ocorreu. O caminho de Erin não foi [...] uma via de mão única. É isso que é tão comovente e importante sobre essa história (Richard LaGravenese, 2007).

Aparentemente, o diretor de Escritores da Liberdade foi relativamente mais bem-sucedido que John N. Smith, diretor de Mentres Perigosas, pois o longa, em geral, obteve boas resenhas críticas. Entre as colaboradoras da pesquisa, de longe esse filme (e Erin Gruwell) são uma unanimidade. Para Dora, a professora Erin pode ser descrita como:

Inovadora e dedicada. [...] Ao utilizar métodos não convencionais de educação e uma abordagem centrada no aluno, ela estabelece uma *conexão significativa* [...]. Ela é vista como alguém que *vai além das expectativas tradicionais do ensino* para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e *empático*, chegando a deixar a sua vida particular em segundo plano (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Note-se que, na leitura de Dora, ela recorre a uma memória discursiva que enfatiza aspectos pedagógicos – *inovação* – e pessoais – *empatia* – que parecem – no contexto da sua fala – incomuns, até mesmo singulares, no dia a dia dos profissionais da educação em geral. A palavra *inovação*, nesse contexto, corresponde a uma competência profissional, a algo que se espera de boas professoras. Por outro lado, o atributo pessoal (*empatia*) nos coloca mais uma vez em face da dimensão humanística, cada dia mais requerida de docentes que desejam impactar positivamente seus alunos, estabelecendo as conexões significativas apontadas na prática docente de Erin Gruwell, levando-a, enfim, a transcender as expectativas tradicionais com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é curiosa a relação que a colaboradora estabelece entre o sucesso profissional da personagem e seu fracasso na vida pessoal. É como se uma coisa dependesse da outra, constituindo um pré-requisito. Dora não deplora essa causalidade, afirmando que “ela [Erin Gruwell] é retratada como uma pessoa que é extremamente apaixonada pelo seu trabalho”. A *paixão* por seu ofício explicaria (quicá, até justificaria), a entrega exagerada da super professora.

O que é notável nas palavras de Dora é que ela fala, antes de tudo, enquanto professora. Essa relação de força (e o fascínio para com a colega na tela) de certa forma revela traços de um interdiscurso de caráter conservador, perceptível na sua formação discursiva. Seu discurso tem sentido parafrástico, ainda que ela demonstre

perceber que o sucesso da professora Gruwell se dá à custa de grandes sacrifícios pessoais. Essa interpretação é reforçada pela tensão estabelecida entre o caráter *inovador e dedicado* da performance docente de Erin e sua vida pessoal fracassada.

Assim como Dora, Valquíria também acredita que Erin é uma profissional digna de nota, mas cujo empenho para melhorar as vidas dos seus alunos tem como contrapartida a degradação da sua vida pessoal:

A professora Erin Gruwell é uma pessoa amorosa, que *dá o máximo de si* para a educação [...] e luta pelos seus alunos com *determinação* [...] ela usa exemplos do cotidiano para fazer com que seus alunos a escutem e procura aprender, ouvir e entender a vida de cada um deles [...] as barreiras que os alunos têm que enfrentar, como a violência e preconceito. A *dedicação* pelos alunos e seu trabalho acabam levando-a a deixar sua vida particular em segundo plano, enfrentando um divórcio, mas seu pai a apoia, e [isso] faz a diferença na luta com os alunos para entender suas realidades e mudar essa trajetória (Fala de Valquíria, 2024. Destaques nossos).

É particularmente impressionante perceber como Valquíria parece ter compreendido o que Richard LaGravenese pretendia na caracterização da professora Erin Gruwell. Por outro lado, sua fala, em certa medida, também soa de forma parafrástica, na medida em que ela louva a dedicação *in extremis* de Erin (*dá o máximo de si*) e não acha bizarro que o preço a se pagar por toda essa dedicação seja o sacrifício das relações afetivas e amorosas – ainda mais quando observadas as relações de gênero no universo escolar. De certa forma, esse discurso deriva de uma formação imaginária consagrada no imaginário coletivo, dentro da qual as professoras são seres portadores de um tipo particular de missão e onde as relações afetivas e amorosas são secundárias - se não *menores*.

Assim como nas falas de Dora e Valquíria, é possível identificar a influência dessa caracterização no discurso de Amanda. Se por um lado ela define Gruwell como “uma professora dedicada e competente”, por outro, ressalva que “a senhora Gruwell é uma pessoa muito ligada à família, mas, devido ao trabalho, acabou deixando-a um pouco de lado”.

De fato, a percepção da ruptura do equilíbrio entre as dimensões pública e privada na vida da professora Erin é marcante nos discursos de todas as colaboradoras. Mas o que ressalta (mesmo) e se sobrepõe nas suas falas são os atributos extraordinários da mestra. Teresa não economiza adjetivos para definir Gruwell de um ponto de vista profissional:

Ela atua com *ética profissional* e *respeito* com os alunos, [...] demonstra ser uma professora segura. Pratica uma *escuta atenta* com os seus estudantes [...] procura conhecer a realidade da turma, se dedica aos alunos e realiza a prática da *empatia* uns com os outros. Possui um olhar para além da sala de aula e notas, busca ajudar e incentivar sua turma (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Esses atributos chegam a ofuscar a sua vida pessoal, que não merece grandes considerações por parte de Teresa. Aliás, ela expressa um dos problemas atribuídos ao roteiro do longa: o (deliberadamente) parco desenvolvimento da relação entre Erin e Scott: “A professora está passando por um divórcio, conversa com seu pai e demonstra estar triste, mas, ao mesmo tempo, já relata que no ano seguinte não terá nem seus alunos e [...] muda o assunto”.

As considerações de Valquíria em torno da vida pessoal da personagem em análise também oferecem subsídios para uma interpretação que coloca em relevo o (relativo) egocentrismo de Erin, ao dizer que ela “tem um pai presente, que a apoia e incentiva, e um casamento que acaba com o divórcio [...] e passa a impressão de colocar o seu *eu* profissional em primeiro lugar e a vida dela em segundo plano”.

A despeito das intenções de Richard LaGravenese, a fim e ao cabo, Erin Gruwell é mais uma super-heroína hollywoodiana, sem capa, autossacrificada, mas inegavelmente carismática – e empoderada. A despeito de ser muito difícil – praticamente impossível – estabelecer algum tipo de relação entre a personagem retratada na película e a prática cotidiana das colaboradoras (melhor dizendo, de praticamente todos nós, professores), Dora arriscou alguns paralelos entre a sua prática profissional e a da célebre colega,

[...] especialmente no que diz respeito ao desejo de *fazer a diferença* na vida dos alunos e às dificuldades de encontrar um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Eu me vi *representada* na dedicação que a personagem demonstra na vida profissional [...]. De qualquer maneira, o *sacrifício* pessoal da personagem me lembra que eu devo cuidar de mim mesma (vida pessoal e profissional), pois nem sempre o resultado dos meus alunos dependerá do meu empenho (Fala de Dora, 2014. Destaques nossos).

Ou seja, mais uma vez o tema da vida dividida das profissionais do magistério vem à tona, tensionando a admiração dedicada à professora Gruwell. Abordando sua experiência como graduanda, Valquíria afirma que “[a partir do filme], no meu quarto ano de Pedagogia, posso fazer uma reflexão dos professores que já tive e do que não quero ser”. Amanda, por outro lado, arriscou que “talvez [haja] alguma ligação com o

poder aquisitivo dos alunos, pois já estagiei em escolas públicas, onde os alunos têm menor poder aquisitivo e muitas vezes sofrem com a violência da periferia”.

Já Teresa parece ter interpretado a questão de outra forma, no sentido do que a história da professora Gruwell poderia acrescentar à sua prática enquanto docente. Dessa forma, ela conclui que, para ser como essa admirável professora, é preciso

Atuar com uma turma de realidade diferente, precisar conhecer uma cultura na qual não está inserida. A perseverança de mostrar que todos são capazes e que podem mudar o futuro deles mesmos. Trabalhar com a empatia e com respeito. Sem autoritarismo, mas demonstrar segurança no trabalho realizado (Fala de Teresa, 2024).

A beleza da história de amor, doação, generosidade, simpatia e dedicação de Erin Gruwell inspirou uma grande simpatia por parte das colaboradoras. Dora, por exemplo, fez o seguinte relato:

Eu a vi como uma profissional *competente*. Por vezes, ao assistir ao filme, me vi conversando com a TV, dizendo pra ela chutar tudo para o alto. Há tantas maneiras, tantos caminhos para se percorrer, que não sei como eu faria no lugar dela. Tudo vai depender de ocasião, de oportunidade (Fala de Dora, 2024. Destaque nosso).

Esse discurso vai ao encontro das ideias do roteirista e diretor da obra, como podemos ler no trecho abaixo:

Há mais caminhos para ensinar e para educar do que nosso atual sistema oferece. Se pudermos dar aos nossos professores a margem de manobra e o apoio para fazer isso, para chegar nas crianças, então, a minoria delas cairá no abismo. E existem professores criativos e apaixonados por aí que podem fazer a real diferença, caso tenham uma chance (Richard LaGravenese, 2007).

Valquíria ficou particularmente encantada com o amor envolvido na relação entre professora e alunos:

Acho lindo quando os alunos dão diversos motivos para se rebelarem e pedirem – “exigirem” – que a querida profê (sic) continue com eles no próximo ano. A dedicação em extrair o melhor de cada aluno é muito visível e em muitos casos é através de um momento como esse que o aluno se encoraja e segue em frente (Fala de Valquíria, 2024).

Realmente, o exemplo da professora Erin Gruwell é cativante, mas revela uma faceta pouco celebrada na ideia de *fazer a diferença* no universo educacional: a individualização do processo educativo formal, isto é, a omissão do poder público em

subsidiar um plano de educação de fato fundamentado nas necessidades reais da comunidade escolar, em colaboração com a mesma, obrigando os professores a tomar a iniciativa para melhorar o rendimento dos estudantes e, se possível, livrá-los dos problemas sociais gerados pelo próprio sistema socioeconômico para o qual eles são prioritariamente preparados.

Assim, mesmo *fazendo a diferença*, a ação da professora Gruwell foi e ainda é bastante limitada. A sua caracterização como típica *boa professora* nos ensina que, sim, é possível *fazer a diferença*, mesmo com a oposição – implícita ou não – da própria instituição escolar, mas ao custo de enormes sacrifícios, incluindo aí a vida afetiva e familiar.

Infelizmente, a realidade da imensa maioria das professoras demonstra que está cada dia mais difícil ser super-heroína com seus baixos salários, cargas-horárias elevadas, dupla (ou tripla) jornada laboral, entre tantos problemas sobejamente conhecidos. É curioso que um dos efeitos de sentido que podemos evidenciar nos discursos das colaboradoras é justamente a constatação de que, para *fazer a diferença* individualmente é preciso, antes de tudo, abrir mão de si mesmo(a). Um preço alto demais a se pagar por contrapartidas predominantemente simbólicas.

5.2.3 Uma Professora Muito Maluquinha

Uma Professora Muito Maluquinha (BRA, 2011) é um drama brasileiro baseado no livro homônimo de Ziraldo¹³⁰, que assina o roteiro e faz uma ponta no filme, cuja direção é de André Alves Pinto (sobrinho de Ziraldo) e César Rodrigues. Mais uma vez, temos uma película protagonizada por uma docente dirigida e roteirizada por homens¹³¹.

Embora o foco narrativo do enredo esteja no pequeno Luís, um menino que mora na zona rural de uma idílica cidade do interior mineiro – que parece ser uma referência à Caratinga, cidade natal de Ziraldo¹³² – durante a primeira metade dos anos 1940, a jovem professora Catarina (que também gosta de ser chamada de Cate) é a verdadeira protagonista da história. Isso fica patente quando o próprio Luís a define

¹³⁰ Publicado em 1995 pela Editora Melhoramentos.

¹³¹ Existe uma versão anterior dessa obra, um telefilme datado de 1996, produzido pela TV Educativa e protagonizado por Leticia Sabatella. Curiosamente, essa versão é dirigida por uma mulher (Sonia Garcia) e roteirizado por Maria Gessy, em parceria com Ziraldo.

¹³² Boa parte do longa foi rodado em São João del Rey, no interior de Minas Gerais.

como a *heroína* do enredo. Significativamente, a *vilã* desse drama é um agente coletivo feminino, representado pelas colegas veteranas (especialmente dona Carminha) e por dona Lúcia, diretora da escola¹³³.

Catarina é uma jovem encantadora e presumivelmente órfã, que vive em um confortável sobrado com sua doce tia Cida e seu tio, monsenhor Aristides¹³⁴. Ela é praticamente a imagem idealizada da normalista que povoou o imaginário popular brasileiro entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, consagrada em livros como *A Normalista*, de Adolfo Caminha (publicado em 1893), e em canções como *Normalista*, de Benedito Lacerda e David Nasser, popularizada na voz de Nelson Gonçalves¹³⁵ em uma gravação de 1949. Recém-retornada ao pequeno município, após um período de estudos, Catarina assume o posto de professora no grupo escolar Santa Cecília¹³⁶.

Desde o primeiro dia na sala de aula, a jovem mestra impressiona seus pequenos alunos pela beleza e simpatia, o que parece ser inusual entre as profissionais do magistério. Para além desses aspectos favoráveis, que despertam inveja e ressentimentos exagerados entre as suas colegas, Catarina se mostra uma docente à frente do tempo. Ela distribui gibis entre seus alunos para estimular a leitura, desafiando a crença cristã de que o consumo dessas obras incidiria em *pecado*. Por outro lado, não passa tarefas de casa para as crianças, a fim de que elas possam desfrutar de tempo livre para brincar. Além disso, ela as leva para sessões de cinema – assistem juntos ao filme *Cleópatra* (EUA, 1934), obra *indecente* para a moral da época – e para aulas de campo.

Tanta *ousadia* em tempos de educação tradicional e bancária coloca Catarina em oposição às demais docentes (com a exceção de Miriam, sua amiga de infância) e à direção da instituição. Para ajudá-las a resolver suas questões com a novata

¹³³ Na sequência em que Catarina chega à escola e esbarra em dona Carminha, uma das professoras da instituição, Luís narra, em voz *over*: “Ah, sim, toda história que tem herói tem que ter vilão. Como é que é mesmo o feminino de vilão?”

¹³⁴ Na versão de 1996, Catarina tem uma mãe.

¹³⁵ Vestida de azul e branco/Trazendo um sorriso franco/No rostinho encantador/Minha linda normalista/Rapidamente conquista/Meu coração sem amor/Eu que trazia fechado/Dentro do peito guardado/Meu coração sofredor/Estou bastante inclinado/A entregá-lo ao cuidado/Daquele brotinho em flor/Mas, a normalista linda/Não pode casar ainda/Só depois que se formar/Eu estou apaixonado/O pai da moça é zangado/E o remédio é esperar/Vestida de azul e branco/Trazendo um sorriso franco/No rostinho encantador/Minha linda normalista/Rapidamente conquista/Meu coração sem amor/Eu que trazia fechado/Dentro do peito guardado/Meu coração sofredor/Estou bastante inclinado/A entregá-lo ao cuidado/Daquele brotinho em flor.

¹³⁶ No telefilme de 1996, o grupo escolar era denominado Princesa Isabel.

moderninha, elas recorrem ao jovem padre Alberto (ou, simplesmente, padre Beto), que acumula a função de inspetor de ensino da cidade. O problema é que o padre Beto nutre uma paixão secreta por Catarina, de quem foi amigo na infância. Aliás, ele não é o único. A jovem professora é objeto de admiração e desejo de muitos homens no lugarejo, tanto de Pedro Poeta, como de Mário, o belo professor de Geografia, passando por Rodolfo Valentino, espécie de galã local.

Como as demais personagens professoras aqui citadas, Catarina se envolve com seus alunos em nível pessoal, ainda que os problemas das crianças daquele município meio idílico sejam muito singelos, em comparação aos enfrentados pelos alunos das professoras Edielma, Marta, Maraísa, Rose e Erin. Em certa perspectiva, tudo nessa película parece ser idealizado, fruto da estilização das lembranças do menino Ziraldo: a cidade, simples e pacata, sem contradições sociais – inclusive raciais, pois quase todos os personagens são brancos; a vida docemente despreocupada em um país periférico, no curso da II Guerra Mundial; a professora jovem e bela, que como o próprio roteirista declarou, em entrevista ao Programa do Jô, ensina do jeito que ele gostaria de ter sido ensinado.

Apesar de tudo ser às vezes vago demais nessa película, ela ganha contornos mais dramáticos nas últimas sequências. Furiosas com a negação de Catarina em aplicar um teste final aos seus alunos, suas antipáticas colegas decidem fazer um abaixo-assinado para expulsá-la da escola. Mas seu esforço se mostra desnecessário: um belo dia, sem qualquer tipo de aviso, Cate foge da cidade com o padre Beto, para o estupor geral dos seus habitantes. Todavia, para os seus pequenos alunos, essa ação em nada macula a imagem da saudosa professora, que remete a algumas das suas mais belas lembranças.

Ainda que essa atitude possa ser interpretada como uma *subversão* (especialmente moral) de Catarina, sua motivação, em princípio, a redime de qualquer condenação: ela fugiu com Beto em nome do amor, da felicidade de ambos. No fim, esse elemento complicador, embora deveras mal desenvolvido no longa, parece enobrecer ainda mais a personagem. Tanto que nossas colaboradoras se mostraram igualmente seduzidas pela professorinha. Para Dora, por exemplo, de um ponto de vista profissional,

A professora Catarina pode ser descrita como uma educadora *inovadora* e *carismática*, pois sua abordagem pedagógica é marcada por métodos não convencionais e [com] uma forte ênfase na criatividade e na expressão

individual dos alunos. Ela se destaca por sua capacidade de envolver os estudantes em atividades lúdicas e interativas, promovendo, assim, um ambiente de aprendizado onde a curiosidade é estimulada. Essa prática pedagógica contrasta com métodos tradicionais, refletindo uma pedagogia mais construtivista, onde o aluno é visto como protagonista do seu próprio aprendizado (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Mais uma vez Dora estabelece uma relação de força na análise da sua colega. E com um discurso semelhante àquele empregado para se referir a Erin Gruwell, ela sublinha a competência – capacidade de inovação – e humana (carisma) em Catarina. Para tanto, recorre a uma formação imaginária e a um interdiscurso que, em certa perspectiva, secundariza o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como Dora, Valquíria desenvolve um discurso muito simpático acerca da professora Catarina, caracterizando-a, profissionalmente, como “alegre, cheia de vida, com *ideias inovadoras* e muito *simpática* com todos”. Valquíria também destaca sobretudo a abordagem didática e pedagógica da personagem:

Sua abordagem é de muita *criatividade* com os alunos, focando em exemplos práticos, atividades onde todos possam interagir [...] instigando a curiosidade dos alunos em ouvi-la e aprender, a buscar as novidades e aprender mais. E justamente pelo interesse [despertado] nos alunos, as [outras] professoras ficam extremamente espantadas (Fala de Valquíria, 2024. Destaque nosso).

No âmbito dessas falas, as expressões destacadas trazem sentidos que delineiam o perfil profissional de Catarina: ela é inovadora, criativa, simpática e carismática. Todas essas características subjazem outros sentidos, não ressaltados imediatamente pelas parceiras: a juventude e a beleza da personagem. Para Valquíria, inclusive, esses atributos contribuem decisivamente no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que “os alunos ficam inspirados nela, por sua **beleza** e simpatia, e deste modo ela os inspira a ler e pesquisar”.

Seria assim, caso tratássemos de uma professora mais velha e não exatamente *bela*? É uma questão pertinente. A formação imaginária gerada em torno das profissionais do magistério traz como requisitos básicos a juventude e – se possível – um tipo padronizado de beleza, o que, em princípio, exclui mulheres maduras desse ofício. Como pudemos ler na história de Dora, por exemplo, em função da sua idade ela enfrenta dificuldades para conseguir uma vaga como professora em instituições de ensino privadas. E como testemunhamos em diversas películas cujas personagens principais são professoras, aquelas mais velhas e menos *belas* costumam ser retratadas como amargas ou mesmo como vilãs – inclusive no filme em questão.

Ainda que não destaque a beleza de Catarina, a ideia de dinamismo associado à juventude também perpassa a fala de Teresa, ao analisar a caracterização profissional de Catarina, descrevendo-a como

Uma professora que busca formas *diferenciadas* e que incentivem a criatividade dos estudantes, trabalhando de forma lúdica e tornando a sala um local efetivo de aprendizagem e estímulos. É *amorosa* com os estudantes, demonstra estar trabalhando com um propósito real e não apenas por trabalhar, tornando o aprendizado mais significativo (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Amanda ratifica a visão geral positiva sobre a professora *maluquinha*, declarando que “Catarina é uma profissional apaixonada pelo que faz e competente”. Indubitavelmente, a personagem Catarina, enquanto profissional, gerou uma boa impressão nas colaboradoras de pesquisa. No que concerne à sua vida pessoal, também não encontramos discordâncias significativas. Para Valquíria, por exemplo, a vida pessoal de Cate é um reflexo da sua atividade profissional – e vice-versa:

Acredito que a vida pessoal dela é exatamente como ela transmite os conhecimentos aos alunos, com entusiasmo e alegria, esperando e respirando o *amor*, ensinando com amor e a falar de amor. A sociedade a julga e critica pela sua leveza e simpatia, [mas] acredito que muitos professores também enfrentam esses julgamentos (Fala de Valquíria, 2024. Destaque nosso).

Dora também percebe essa leveza de espírito em Catarina, mas expressa um olhar mais arguto no que tange à caracterização da vida pessoal da personagem, acima de tudo ao abordar sua vida familiar:

Ela é apresentada como uma figura *excêntrica* e apaixonada pela vida, que demonstra uma forte individualidade e um espírito livre, [...] características que se refletem em seu estilo de vida e em suas interações com os alunos. Sua vida familiar não é muito explorada no filme, mas revela uma relação complexa com seu próprio passado e seus valores (Fala de Dora, 2024. Destaque nosso).

De fato, na composição da personagem, a sua vida familiar é representada por uma tia solteirona e um tio celibatário. Sua mãe (que figura como personagem na primeira versão do filme, de 1996) é vagamente mencionada, como boa pianista, e seu pai nem isso merece. Como terá sido a vida dessa órfã – se é que seu pai de fato morreu – criada por uma tia amorosa (mas tia e não mãe) e um padre? Quem foi o(a) principal responsável pela sua formação libertária? São respostas difíceis de saber.

Por outro lado, as considerações de Dora acerca da vida pessoal de Catarina prosseguem, através de uma interessante interpretação sobre seu *status* como mulher e professora em uma sociedade marcadamente conservadora:

Ela vive em um ambiente que valoriza a criatividade, mas também enfrenta desafios emocionais, como a busca por aceitação e compreensão em meio a uma sociedade que muitas vezes não a entende. Essa *dualidade* entre a vida profissional e pessoal ressalta a dificuldade que educadores podem ter em equilibrar suas paixões e responsabilidades (Fala de Dora. Destaque nosso).

A dualidade supramencionada também se insurge na interpretação da vida pessoal da professora Catarina, como podemos ler no trecho abaixo:

A professora Catarina é uma pessoa *gentil e amorosa*, demonstra ser apaixonada pela vida, mas apresenta alguns desafios emocionais, pois vive dentro de uma sociedade que não compreende o seu modo criativo de viver e ver a vida (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Clara, por seu turno, descreve a professora Catarina, de um ponto de vista pessoal, como *apaixonada* pela sua família. Ela entende que sua reputação de namorada não é exatamente justificada, alegando que “a professora Catarina [...] foi descrita como namorada, mas, na verdade, apenas paquerava muito, provavelmente para fazer ciúmes ao [padre] Beto”.

Quando inquiridas sobre as possíveis conexões entre a caracterização da professora Catarina (nas dimensões profissional e pessoal) e a sua prática no dia a dia escolar, as colaboradoras elaboraram respostas diversas. Valquíria, por exemplo, ofereceu uma interpretação aparentemente contraditória para essa questão:

As experiências apresentadas no filme, a meu ver, são bem *fantasiosas* e fora da realidade, mas acredito que existem muitos professores engajados e amorosos como ela, que buscam dar o seu melhor e as mais variadas formas de aprendizagem para motivar os alunos a aprender e a buscar conhecimento, em meio a tantas dificuldades (Fala de Valquíria, 2024. Destaque nosso).

Para Dora, essa personagem é exemplar das metodologias ativas na educação e da busca por um processo de ensino/aprendizagem mais humanizado e significativo:

As experiências apresentadas na caracterização da professora Catarina ressoam com a realidade de muitos educadores que buscam formas criativas de engajar seus alunos. O uso de métodos lúdicos e a valorização da

individualidade dos estudantes refletem uma necessidade contemporânea de tornar o aprendizado mais significativo e relevante. As experiências vividas por Catarina podem servir como inspiração para refletir sobre práticas pedagógicas que promovam um ensino mais humanizado e conectado às realidades dos alunos (Fala de Dora, 2024).

Assim como Dora, Teresa acredita que a personagem Catarina é igualmente exemplar, especialmente no que tange à necessidade de inovação nas metodologias de ensino no ambiente escolar, mas pondera que muitos/muitas colegas se opõem a uma abordagem mais lúdica no processo de ensino/aprendizagem:

Uma ligação forte é o fato de [Catarina] buscar formas inovadoras de trabalhar com os estudantes em sala de aula, [...] metodologias mais lúdicas e que incentivam a criatividade. Porém, alguns colegas de profissão tentam tornar essas práticas impossíveis e criticam essa forma de trabalho, defendendo o método tradicional como o único eficaz (Fala de Teresa, 2024).

Em uma interpretação similar, Amanda declarou que “lecionar para crianças é algo fascinante, quando isso permite que elas sejam espontâneas e tenham liberdade. Parece que elas são mais felizes”.

Em todas essas falas, é possível identificar aspectos de uma formação imaginária comum, que nos ajuda a compreender os gestos interpretativos das colaboradoras. Nessa constelação significativa, Catarina é caracterizada como bonita, jovem, inovadora, gentil, criativa e amorosa. Essas palavras se repetem constantemente, ainda que revestidas por metáforas como *excêntrica*. As formações discursivas das nossas colaboradoras em geral remeteram a um interdiscurso que associa juventude – e beleza – a uma ética de vida.

Por outro lado, a dualidade entre a vida pessoal e profissional da professora Catarina resultaria da/na sua ética de vida, ou, em outras palavras, no seu jeito de ser. Ela é apaixonada pela vida, mas sofre com as interdições morais do seu meio. Ainda que ame ensinar, é obrigada a deixar de fazê-lo, ao escapar da cidade com um padre, a fim de viver o grande amor da sua vida. Nada que fuja ao *script* das películas protagonizadas por professoras. Aliás, por mais absurda que a renúncia à vida pessoal das professoras pareça ser, isso chegou a ser institucionalizado no Brasil com a promulgação do Decreto n.º 9.529, de 28 de dezembro de 1948, o qual proibiu as professoras que assumissem cargos na rede pública de ensino fundamental no então Distrito Federal – atual cidade do Rio de Janeiro – de se casarem, norma que vigeu até 1953. Era isso ou, como cantava Nelson Gonçalves: “Mas, a normalista linda/Não

pode casar ainda/Só depois que se formar”. E, provavelmente, confinada à vida doméstica.

5.2.4 Professora sem Classe

Professora sem Classe (EUA, 2011) é uma comédia estadunidense em longa-metragem, com roteiro de Lee Eisenberg e Gene Stupnitsky – sócios da Quantity Entertainment – e dirigido por Jake Kasdan. Como podemos ver, assim como ocorre em todas as películas analisadas anteriormente, as principais funções da produção são monopolizadas por homens. Pelo próprio gênero da obra, a caracterização da personagem professora difere substancialmente daquela verificada nas demais obras aqui analisadas, consistindo praticamente em uma caricatura de anti-heroína, que parece ter sido inspirada em uma fantasia sexual masculina.

Nessa perspectiva, é muito significativo que o título original em inglês de Professora sem Classe seja *Má Professora* (Bad Teacher). Elizabeth Halsey é praticamente uma antítese da *boa professora* e sua apresentação ao público não deixa a menor margem de dúvida quanto a isso: ela é bonita e *sexy*, não dá a mínima para os seus alunos, ignora seus colegas, não leva a sério o próprio trabalho, tampouco a instituição escolar. Além disso, é viciada em maconha, que fuma dentro do seu carro, às vezes, no estacionamento da escola.

A intenção satírica é evidente, às vezes forçada e infantil, o que talvez explique porque Uma Professora sem Classe gozou de grande popularidade entre o público jovem, inclusive recebendo três prêmios no *Nickelodeon Teen Choice Awards*, em 2011. A própria tradução do título do longa em português brasileiro para um infame trocadilho apela para um suposto bom-humor, mas evidencia o caráter moralista e normativo associado à profissão docente – ainda mais quando exercida por uma mulher. Má professora é também professora *sem classe*.

A professora Elizabeth Halsey (Cameron Diaz) começa o filme se despedindo da John Adams Middle School (conhecida como JAMS¹³⁷). O simpático diretor Wally Snur reúne todo o corpo docente para a ocasião. O motivo da saída de Elizabeth é que ela está noiva de Steve, um homem muito rico, e se prepara para casar com ele,

¹³⁷ Em inglês JAMS funciona como uma gíria para pijamas, assim como para algo que alguém aprecia ou faz bem.

o que lhe dará uma confortável vida de dondoca. Apesar de dizer que sentirá falta dos alunos – cujos nomes ela sequer lembra – e dos colegas (que evita a todo custo), Halsey vai embora (muito) feliz da JAMS, convicta de que jamais precisará lecionar novamente.

Entretanto, seus planos vão por água abaixo assim que ela chega à mansão de Steve, um playboy bobo e inseguro, que está de malas prontas e com sua mãe ao lado. A megera acusa Halsey de se aproveitar do seu filho e praticamente o obriga a romper o noivado. Em razão disso, a jovem professora se vê obrigada a retornar à JAMS, onde se depara com Amy Squirrel, sua nova colega de corredor, a quem despreza, e tenta conviver com os poucos colegas mais próximos, como a tímida Lynn Davies e o espirituoso Russel Gettis, o professor de educação física que frequentemente flerta com Halsey.

Elizabeth Halsey é retratada como uma mulher fútil e interesseira, que tenta desesperadamente seduzir um homem rico e largar o emprego que detesta. Enquanto isso não acontece, ela divide apartamento com um homem que mal conhece para economizar nas despesas e trabalha de má-vontade na JAMS, na qual é responsável por uma turma do sétimo ano. Totalmente descompromissada com o currículo formal, Elizabeth costuma exibir filmes nas suas aulas para as crianças, só para matar o tempo. Ironicamente, o primeiro deles é *O Preço do Desafio* (EUA, 1988), clássico filme escolar que aborda a luta de um professor de ascendência latina para educar alunos em uma escola barra-pesada de Los Angeles. Outros filmes escolares, como *Mentes perigosas* (EUA, 1995) e *Meu Mestre, Minha Vida* (EUA, 1989) são exibidos por Elizabeth. Esse fato chega a ser visto como positivo por alguns críticos, como Pontua Gilbert (2014, p. 113):

Poucas resenhas de *Professora sem Classe* situam o filme no contexto de outros filmes escolares, citando *Mentes Perigosas* (1995), *O Preço do Desafio* (1988) e *Meu Mestre, Minha Vida* (1989) como exemplos, [...] apenas [...] para destacar o fato de que *Professora sem Classe* não se desculpa por se recusar a seguir um enredo similar de “professores heroicos mudando as vidas dos estudantes [...] e, de fato, tenta satirizar os filmes escolares com seu humor negro”.

Gilbert (Idem, p. 13) também comunga desse entusiasmo iconoclasta, destacando o anti-heroísmo de Halsey, em contraste com a caracterização super heroica dos professores em geral nas telonas:

Professora sem Classe claramente informa ao público que o enredo dos filmes escolares não será seguido e que tampouco a caracterização de Halsey corresponderá a das super professoras. [...] A ironia do filme dentro do filme mostra que Halsey claramente ignora todas as práticas dos professores heroicos da ficção.

Seguindo esse roteiro *peculiar*, Elizabeth Halsey demonstra interesse no dia a dia escolar apenas quando Scott Delacorte (Justin Timberlake) chega à escola. Professor substituto de matemática, Delacorte é jovem, belo e rico, exercendo a docência apenas pelo desejo de se realizar profissionalmente. Apesar da sua beleza e juventude, a principal *atração* que Delacorte exerce em Elizabeth é sua condição de herdeiro, patenteada no belo carro esportivo que ele dirige.

Por outro lado, a apatia absoluta de Elizabeth pelo ofício docente gera tensões com Amy Squirrel. A colega de corredor toma conhecimento da metodologia de ensino *heterodoxa* empregada por Halsey na sua turma, pois conta com a ajuda de uma informante, Sasha Abernathy, a jovem *nerd* que se ressentia do pouco caso que Elizabeth faz dos seus esforços. Porém, a *má professora* tem interesses pessoais mais urgentes para cuidar. Disposta a aumentar as suas chances na caça por um (rico) príncipe encantado, ela decide fazer um implante de silicone nos seios. O problema é que o procedimento é muito caro, incompatível com seu parco salário – má-remuneração não é um apanágio dos professores brasileiros.

O jeito é apelar. Elizabeth tenta debaldadamente obter o dinheiro necessário para a cirurgia estética com os pais e até com o ex-noivo. Entretanto, ao descobrir que os estudantes da sua sala estão organizando uma lavagem de carros para financiar uma viagem da turma a Springfield e que isso havia rendido quase US\$ 7 mil no ano anterior, Halsey se oferece para participar, passando por cima de Amy, que costuma acompanhar os estudantes nessa empreitada. Amy se ressentia da colega e decide espioná-la.

Abusando da sensualidade, a professora *sem classe* consegue o feito de aumentar a arrecadação com a lavagem de carros, mas embolsa parte do dinheiro obtido através do trabalho das crianças. Amy flagra o crime, se enfurece e tenta denunciar a colega ao diretor Snur, mas ele dá pouco crédito à acusação.

A contenda entre Elizabeth Halsey e Amy Squirrel se intensifica, pois Squirrel passa a flertar com Scott Delacorte, que lhe corresponde positivamente, encetando um relacionamento que gera ciúmes em Halsey. Além desse problema, Elizabeth corre o risco de obter péssimos resultados entre os seus alunos, pois olvida

completamente a necessidade de preparação para as avaliações externas, que ocorrerão em breve.

Essa displicência é deixada de lado quando Halsey descobre, em meio a um diálogo casual com Lynn Davies, que as professoras cujas turmas alcançam as maiores notas na avaliação estadual recebem um bônus de US\$ 5700. Disposta a ganhar essa gratificação, mas constatando que seus alunos – em decorrência do ensino deficiente, para não dizer inexistente – não têm nível para alcançar bons resultados, Halsey elabora um plano para obter uma cópia do gabarito do teste com Carl Halabi, responsável pela elaboração do exame. Mais uma vez se valendo do seu poder de sedução, Elizabeth embebeda e dopa Halabi em seu escritório. Assim, ela consegue acesso ao gabarito, do qual faz uma cópia, repassando-o entre os seus alunos.

A manobra rende o cobiçado bônus e elogios do diretor Snur. Mas a falta de ética de Elizabeth desconhece limites. Por meio de outro estratagema, ela consegue excluir Amy Squirrel da viagem à Springfield e tenta seduzir Scott. Não obstante, há algum tempo Elizabeth também começa a demonstrar certa empatia pelos seus alunos. Ela ajuda Garrett, um menino extremamente tímido e impopular entre os colegas, a superar suas barreiras de socialização e começa a se aproximar – à sua maneira – de outros discentes. O truque para seduzir Scott dá certo e Halsey consegue fazer com que Amy Squirrel saiba da simulação de sexo entre os dois (Delacorte preferiu assim), o que deixa Amy furiosa. Não obstante, Elizabeth, enfim, se desilude do seu volúvel colega.

Desejando vingança, Amy vasculha o birô de Elizabeth e descobre a cópia do gabarito, provando a fraude no teste. A jovem denuncia o crime a um estupefato diretor Snur e contata Carl Halabi, a fim de que ele confirme a denúncia. Diante da gravidade do fato, Elizabeth é convocada para uma reunião com o diretor e o superintendente, mas, antes que Halabi possa confirmar a (grave) denúncia, Halsey recorre ao seu colega de apartamento para que ele embosque Halabi e ameace expor fotos constrangedoras que Halsey produziu quando ele estava dopado.

Constrangido, Halabi desmente a denúncia de Amy Squirrel, perante o diretor Snur, o superintendente escolar e uma irônica Elizabeth Halsey. Amy fica histérica. Para piorar sua situação, Elizabeth acusa a colega de usar drogas na escola e recomenda que os policiais vasculhem o birô de Squirrel. Halsey havia previamente

escondido uma grande quantidade de maconha no móvel usado pela colega, que acaba presa.

No início do próximo ano letivo, Wally Snur anuncia que a professora Amy Squirrel (já em liberdade) deixará a escola. Por outro lado, Elizabeth Halsey é promovida à conselheira escolar, em reconhecimento ao seu *jeito* de lidar com os problemas dos alunos da JAMS. Abordada por Scott, que se mostra interessado em *recomeçar* o relacionamento, ela o dispensa, engatando um namoro com Russel Gettis, o professor de educação física.

Observando uma personagem tão *fora da curva*, como nossas colaboradoras a veem, de um ponto de vista profissional? Para Dora,

É uma personagem que pode ser descrita como *egoísta, desmotivada e irresponsável*, ainda mais no início do filme, onde a vemos completamente desinteressada em seu trabalho como professora. Ela é *desleixada* em relação ao ensino e aos alunos, não demonstrando nem *empatia* ou mesmo *paixão* por sua profissão. Mas, à medida que o filme avança, o seu comportamento vai passando por pequenas mudanças, especialmente quando ela começa a interagir de forma mais sincera com seus alunos, mesmo que [isso] seja feito de maneira muito superficial (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Remetendo ao processo de construção da identidade, é interessante observar, nesse relato de Dora, como a *má professora* surge como oposição (quase negação) da *boa professora*. Essa dicotomia fica muito clara quando lembramos as expressões empregadas por Dora para se referir às personagens Catarina (inovadora, carismática) e Erin Gruwell (inovadora, empática). A *má professora* é, antes de tudo, egoísta – centrada nos próprios interesses –, desmotivada (leia-se apática, indiferente) e carente de certo sentido de humanidade, já que não demonstra *empatia* pelos seus alunos.

É compreensível que, entre discursos que cobram a máxima eficiência da atividade docente, por um lado e, por outro, a importância do resgate de um sentido humano na formação – na leitura liberal, por exemplo, preconizando o desenvolvimento das competências socioemocionais –, nossa memória discursiva seja povoada por características e atributos que orientam nossas expectativas e condutas no exercício da docência. Não obstante, salvo os exageros da película, as atitudes da professora *sem classe* não expressariam, antes de tudo, a apatia dos – e principalmente das – docentes, cada dia mais despersonalizados, em razão das múltiplas interferências na sua atividade?

Pode ser. Mas, tal como Dora, Valquíria também não vê a professora Halsey com bons olhos. Ela recorreu às suas experiências pessoais para abordar a personagem (de um ponto de vista profissional) na seguinte fala:

Já tive o desprazer de ter aula com um professor parecido com ela em algumas situações, onde o aluno não é visto, nem lembrado, simplesmente o profissional precisa fazer o mínimo para garantir seu salário, e quanto menos esforço, melhor. Vi atitudes assim em meu estágio na educação infantil, onde, no maternal, as crianças não faziam atividades com tinta para que não se sujasse, pois as “profas” teriam trabalho de limpá-las depois (Fala de Valquíria, 2024).

Esse relato me remeteu a uma das falas de Sueli (ler acima, no tópico sobre as professoras), quando ela se queixava do abuso contido no excesso de demandas para as professoras que atuavam nas séries iniciais. Embora esse não pareça ser o caso da professora Halsey – e talvez isso explique a indignação que se levanta em torno dela –, é necessário ponderar que a realidade da imensa maioria dos professores brasileiros (e mesmo em países ricos, como os Estados Unidos) não concede a esses profissionais o direito ao ócio e à relativa tranquilidade gozada pela professora *sem classe*. Basta ler o seguinte texto, assinado pelo jornalista Mark C. Perna, especializado em educação e publicado em janeiro de 2024 no site estadunidense da revista Forbes:

Você aconselharia um jovem de quem você gosta a escolher uma carreira em educação? Hoje em dia, a maioria de nós não faria isso. Os problemas sistêmicos na educação estão se tornando grandes demais para continuarem ignorados. Professores esgotados, administradores em apuros, conselheiros sobrecarregados e equipe de apoio esticados até o ponto de ruptura: é uma receita para o desastre. E está nos alcançando.

Em face das pressões e demandas que assaltam os docentes diariamente, a caracterização da professora Halsey reforça ainda mais sua face caricatural. Mas Teresa reitera a visão negativa de Elizabeth, descrevendo-a como

[...] uma professora que não é comprometida com a Educação, apenas está presente em sala de aula e, quando começa o processo de ensino/aprendizagem, é apenas por interesse em algo pessoal, não tendo preocupação real para o conhecimento dos estudantes (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

Mais uma vez a ideia do comprometimento, que funciona aqui como uma metáfora para engajamento, altruísmo, surge em oposição ao egoísmo, aos interesses pessoais que, dentro do quadro de valores que referenciam o fazer docente,

desabonam os *bons professores*. Amanda fala mais diretamente, asseverando que “a professora Elizabeth profissionalmente age de forma antiética e sem nenhuma preocupação com o aprendizado dos alunos”.

É curioso que a metáfora do comprometimento – enquanto ética do trabalho – ressurgja com destaque nessas interpretações, embasando a diferenciação entre *boas* e *más* professoras. Mas não é só essa dimensão profissional que parece estar em pauta na caracterização das *más* professoras. Analisando a vida pessoal da professora Elizabeth Halsey, tal como é retratada em Professora sem Classe, Dora elabora um juízo implacável:

Ela é profundamente *egoísta* e *individualista*, não demonstrando interesse real pelos outros [...]. Ela está em busca de um homem rico para sustentar seu estilo de vida, o que revela sua *falta de compromisso emocional* ou de *afeto genuíno* em seus relacionamentos. O relacionamento com os seus pais é bem superficial [...]. Ela só se importa com suas próprias necessidades e desejos, chegando a manipular as pessoas ao seu redor para conseguir o que quer [...]. Ao longo do filme, ela passa a desenvolver algumas relações mais autênticas, especialmente com os alunos – não que isso seja uma transformação radical da parte dela (Fala de Dora, 2024. Destaques nossos).

Valquíria tece um discurso igualmente crítico, mas com certo senso de bom-humor que denota uma abordagem que foge um pouco do teor moralista presente nas demais falas e que, de certa forma, aproxima a personagem da humanidade que a narrativa se empenha em lhe retirar:

Oportunista sem dúvida. Pois ela usa as pessoas e as boas intenções a sua volta em benefício próprio. [...] Elizabeth Halsey quer vida boa e ser sustentada e, para isso, ela se dedica a procurar alguém rico que possa proporcionar a vida boa que ela quer. E quem não quer uma vida boa? Em determinados momentos, todos nós já pensamos isso (risos) (Fala de Valquíria, 2024. Destaque nosso).

Amanda, por seu turno, acredita que “a professora Elizabeth enfrenta problemas pessoais e emocionais, incluindo o fato de estar viciada em drogas”. Essa interpretação psicológica também ecoa no discurso de Teresa, para quem a professora Halsey

Apresenta uma vida conturbada, em que se divorcia e vive uma vida *desenfreada*, utilizando coisas [drogas] ilícitas. Vive em busca de colocar silicone e isso faz com que a professora tenha *atitudes incorretas* para conseguir atingir essa meta, sem pensar nas consequências. Ela também é persuasiva e consegue manipular as situações em que se coloca (Fala de Teresa, 2024. Destaques nossos).

As falas de Amanda e Teresa evidenciam um fato importante: a convicção de que as identidades pessoal e profissional dos professores estão inextrincavelmente ligadas, como se uma coisa fosse extensão da outra. O *deve ser* que nos constrange a observar determinados padrões também nos aconselha (sutilmente) a não *nos expormos*, afinal, nossos alunos podem descobrir – para seu grande pesar – que somos, afinal, seres humanos. Uma vez que a personagem Elizabeth Halsey não faz questão de esconder a sua humanidade, ela fere os ideais delineados para a atividade docente, ainda mais quando nos referimos a mulheres professoras. Se a professora Catarina, por exemplo, foi louvada como amante da vida e do seu trabalho, Elizabeth parece nos dizer que a vida – e o mundo do trabalho –, infelizmente não são tão belos assim.

Perante uma personagem tão singular, seria possível estabelecer conexões entre a sua caracterização no filme e as experiências das parceiras no universo da educação escolar? Dora responde essa questão da seguinte forma:

Sim, especialmente no que diz respeito à questão da *desmotivação profissional* e à *falta de vocação*. No filme, a personagem atua de maneira extrema e exagerada, mas ela pode representar um retrato de professora desiludida, que perdeu o entusiasmo pela profissão. Infelizmente, com certeza existem educadores reais que, por diversas razões — seja por esgotamento, falta de reconhecimento ou apoio institucional, ou até mesmo dificuldades financeiras — podem se sentir desmotivados ou desconectados daquilo que inicialmente os levou a seguir a carreira docente (Fala de Dora. Destaques nossos).

É deveras impressionante constatar como essa pergunta parece ter movimentado uma memória discursiva que praticamente contradiz o que a colaboradora falou anteriormente, ao analisar a caracterização da personagem de um ponto de vista profissional e pessoal. Além disso, Dora compreende que o que vemos nesse filme consiste em uma caricatura de professora, mas também que, de certa forma, essa tintura forte simboliza os problemas que afligem os profissionais docentes. Mas o que de fato sobressai nessa fala é a ideia de alienação identitária implícita no seguinte trecho: “com certeza existem educadores reais que, por diversas razões [...] podem se sentir desmotivados ou desconectados daquilo que inicialmente os levou a seguir a carreira docente”. Nessa perspectiva, é possível sentir empatia por Halsey.

Nas seguintes considerações, Dora vai além na análise que devolve a humanidade de Elizabeth Halsey e, ao mesmo tempo, oferece pistas para nos

devolver o sentido do nosso próprio trabalho, superando os desgastes gerados pela alienação do nosso ofício:

No filme, a personagem passa por uma transformação, percebendo o peso das suas atitudes nas crianças, pois os discentes veem na professora um *exemplo* a ser seguido. Muitos professores tentam se reconectar, quando acontecem as crises relacionadas à profissão, procurando superar os problemas. Por isso, a importância de se preservar em relação aos desgastes que a profissão traz, em conjunto com o apoio das instituições relacionadas à área de educação (Fala de Dora. Destaque nosso).

De certa forma, a questão colocada parece ter demandado um maior esforço de compreensão, diante de uma personagem tão à margem do que se pensa ser – e se quer que seja – uma *boa professora*. Assim como Dora, Valquíria também foi bastante ponderada no seu gesto interpretativo, quando provocada a tecer uma ligação entre a caracterização da personagem e o dia a dia escolar:

[Há] muitas escolas sem estrutura, profissionais sem a devida formação e, principalmente, a valorização necessária, como questões financeiras e de plano de carreira, assim como aguentar no dia a dia a falta de estrutura, o desrespeito, a violência. Esses são alguns exemplos que podem levar um profissional a deixar de lutar por melhores condições, pois os professores e pedagogos têm que achar brechas para poder conseguir exercer uma certa liberdade e, assim, transformar o ambiente de seus alunos (Fala de Valquíria, 2024).

Essas *brechas* às quais Valquíria se refere, podem ser compreendidas como uma metáfora para a restituição da nossa humanidade no ambiente escolar, para a personalização do ofício docente, enfim, para a superação da alienação laboral à qual a maior parte dos profissionais do ensino estão submetidos, inclusive Elizabeth Halsey que, apesar de exercer sua profissão em um país rico e desenvolvido, é uma mulher, recebe um baixo salário – para os padrões do seu país –, mas é constantemente cobrada a produzir índices, cuja elevação, como sabemos, funcionam como vitrine para os governos da ocasião e não como um reflexo geral do nível de aprendizado dos discentes. É nesse sentido que Valquíria pondera que

É lamentável ter que fazer essas escolhas e, pior, muitas vezes não ter escolha. Por isso, não posso só tacar pedra na professora sem classe do filme. Não digo que é certo [a forma como ela procede], mas tem situações no dia a dia, dentro das escolas, que só quem está lá é capaz de ver e sentir a realidade (Fala de Valquíria, 2024).

Teresa trouxe uma leitura mais parafrástica, se atendo aos aspectos pedagógicos por ela verificados no filme, afirmando que “o filme apresenta o oposto do trabalho pedagógico real em sala. Algo que pude ligar é o fato de os alunos ficarem cômodos assistindo a filmes aleatórios e não quererem conteúdo quando se é proposto”. Ainda (má) impressionada com Elizabeth, Amanda chega ao extremo de declarar que “nunca encontrei uma professora despreocupada e antiética como ela é retratada”.

Sem dúvida, Professora sem Classe foi a obra cuja personagem despertou mais polêmica entre as colaboradoras. Pudera. Para qualquer professora cuja formação imaginária seja perpassada pelas qualidades atribuídas pelos discursos de poder às profissionais do magistério, é difícil acreditar que alguma colega possa se comportar de forma tão ostensivamente debochada quanto a personagem encarnada por Cameron Díaz. O curioso é que, em confronto com a imagem e o comportamento *incorreto* de Elizabeth Halsey, os efeitos de sentido na construção da identidade profissional das parceiras foram ressaltados, seja no estabelecimento (por oposição) das características que, na sua visão, configuram uma *boa professora*, ou por determinadas falas, marcantes na sua reflexividade e ponderação.

A maneira como as parceiras *significaram* a construção narrativa e imagética de Elizabeth Halsey, relacionando-a as suas formações imaginárias, recorrendo a diferentes interdiscursos, evidenciaram reivindicações identitárias que reclamam tanto a dignidade laboral como o reforço ao compromisso (engajamento, ética do trabalho), altruísmo (priorizar os interesses dos estudantes), paixão (devoção) e empatia que, na maioria das suas falas, ressaltaram como qualidades que *devem ser* cultivadas na docência. Afinal, a nossa profissão ainda remete a muitos imperativos – inclusive, de *classe*.

5.3 OS EFEITOS DE SENTIDO E A IDENTIDADE DOCENTE

Observando os discursos encetados pelas colaboradoras, é possível compreender como as narrativas cinematográficas produzem efeitos de sentido e influenciam nos processos de construção das identidades, o que inclui, evidentemente, a dimensão profissional desse fenômeno. O cinema – e as demais obras audiovisuais – não cumprem a mera função de entretenimento. Suas imagens e seus discursos nos atravessam, nos (re) produzem enquanto seres humanos e

sociais. Até o mais distanciado dos críticos é envolvido na gama de emoções que uma obra fílmica é capaz de gerar, ainda que esteja ciente que aquilo não corresponde ao que se convencionou chamar de realidade. Esse é o poder da arte, ampliado demasiadamente a partir do momento em que a produção artística e cultural foi invadida pela lógica das relações capitalistas.

Como dito no capítulo 1, o conceito de identidade é complexo e foi pouco discutido no campo da AD. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 266) elucidam que

[...] em análise do discurso, para poder utilizar a noção de identidade, convém acrescentar-lhe duas outras noções que circulam igualmente nos domínios filosóficos e psicológicos, as de *sujeito* e de *alteridade*. A primeira dessas noções permite postular a existência do ser pensante como o que diz “eu”. [...] A segunda noção permite postular que não há consciência de si sem consciência da existência do outro, que é na diferença entre “si” e “outro” que se constitui o sujeito. [...] Se se relaciona essa noção com a de sujeito falante, poder-se-ia dizer que esse se caracteriza por um certo número de traços que lhe conferem uma certa identidade como produtor de um ato de fala.

Para os mesmos autores (2004), a identidade do sujeito do discurso é construída de duas formas diferentes, em dois domínios que se articulam com o ato de enunciação: a identidade *peçoal* e a *de posicionamento*. A primeira seria dupla, distinguindo-se como *identidade psicossocial* (ou *externa*), consistindo nos traços que o definem, conforme sua idade, sexo, estatuto, lugar ocupado na hierarquia social, legitimidade para falar, qualidades afetivas etc., e *identidade discursiva* (ou *interna*), “que pode ser descrita com a ajuda de categorias locutivas, de modos de tomada da palavra, de papéis enunciativos e de modos de intervenção [...]”. Da articulação e do jogo entre traços de identidade externos e internos resultam as estratégias discursivas”. (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 266-267).

Por outro lado, a *identidade de posicionamento*

[...] caracteriza a posição que o sujeito ocupa em um campo discursivo em relação aos sistemas de valor que aí circulam, não de forma absoluta, mas em função dos discursos que ele mesmo produz. Esse tipo de identidade inscreve-se, então, em uma formação discursiva (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 267).

Referindo-se seja à identidade *peçoal* ou de *posicionamento*, ela resulta das condições de produção dos discursos, da memória discursiva e das estratégias que os sujeitos põem em funcionamento na (e para) a produção de discursos, de forma mais ou menos consciente.

A assistência às obras compartilhadas, assim como a análise da caracterização das personagens professoras que as protagonizam, evidenciaram traços da identidade profissional que as colaboradoras reclamam ou rejeitam para si, expressados nos seus discursos, ativados pelos sentidos trazidos nas narrativas e pelas imagens das referidas películas e articuladas através do nosso dispositivo de interpretação. Em diversas falas, encontramos características que referenciam um quadro de valores, o qual demarca as similitudes (e as diferenças) entre *boas* e *más professoras*, o que, por sua vez, remete a diferentes formações imaginárias e discursivas, mas pode ser resumido da seguinte forma: *boas professoras* são comprometidas, dedicadas, competentes, inovadoras, simpáticas, empáticas e *vão além* da sua função precípua, influenciando positivamente as vidas dos seus alunos. Em contrapartida, suas vidas pessoais são sacrificadas, em razão da necessária dedicação ao seu ofício. As *más-professoras*, por sua vez, são definidas em oposição a todas as qualidades mencionadas anteriormente.

A maioria das nossas colaboradoras se *identificou* com a personagem professora Erin Gruwell. Compreendemos essa ideia de *identificação* como admiração, talvez uma aspiração. Mas há questões mais perturbadoras a serem colocadas: o que diferencia as ações da professora Gruwell, por exemplo, das professoras Edielma, Marta, Maraísa e Rose, protagonistas de *Carregadoras de Sonhos*? Seria mais fácil se identificar com a professora branca, oriunda de um país rico, que consegue, a seu modo, mas também favorecida pelo nível de vida propiciado pela sua pátria, *fazer a diferença*? Ou as humildes docentes nordestinas não exercem alguma influência significativa na vida das suas crianças que moram na periferia de um país relativamente periférico no sistema econômico internacional? Essa *identificação* deixa nas entrelinhas um quadro de valores que não é só moral, mas também ético e estético, simbolizado pela professora anglo-saxônica.

Por outro lado, seria errado, por exemplo, se *identificar* com a professora Halsey, a campeã de rejeição entre as colaboradoras? Questionemo-nos: quantos de nós, na rotina do trabalho escolar, não esquecemos dos nomes de tantos alunos e não desejamos manter certo nível de proximidade deles? Quantos de nós não nos tornamos apáticos com o excesso de trabalho, os baixos salários, as demandas excessivas e muitas vezes, desnecessárias, a fim de obter uma renda mais digna, para não mencionar tantos outros problemas envolvidos no exercício da docência, para não falar das nossas questões pessoais?

É peculiar, nesse sentido, que nossas *boas professoras* cinematográficas costumem habitar o universo do drama, inclusive no docudrama. As *más professoras*, por seu turno, são cidadãs mais frequentes da comédia, anti-heroínas que subvertem a opressão social pelo riso, às vezes beirando à vilania, ou aparecem como personagens patéticas de dramas que visam, em último caso, fornecer uma lição de moral ao público. Elas não podem acabar bem, mesmo nos filmes de *arte*.

Essa identificação se relaciona diretamente à interpelação social feita frequentemente às mulheres professoras, às imagens e discursos em torno de si e do que *deve ser* a sua atividade. Dessa forma, em diferentes sentidos, essas profissionais tendem a regular os seus discursos conforme essas expectativas. É o que pudemos constatar quando fizemos uma derradeira pergunta às colaboradoras: com qual das personagens professoras elas se identificaram mais?

As respostas foram diversas. Amanda, por exemplo, elaborou uma fala na qual duas coisas ficam patentes: ela *se identifica* com os *problemas* verificados nas vidas de Edielma, Marta, Maraísa e Rose, mas *se identifica* (se espelha) com a professora Erin Gruwell:

Me identifico com o *documentário sobre as professoras aqui no Brasil*, que encontram muitas dificuldades em sala de aula e ganham pouco. Também me identifico com a *professora de escola de Escritores da Liberdade* [Erin Gruwell], por querer fazer a diferença na vida dos alunos (Fala de Amanda, 2024. Destaques nossos).

Assim, nesse discurso, o termo identidade é revestido por diferentes conotações: Amanda *se identifica* – isto é, reconhece, percebe – os problemas que afligem as personagens professoras sergipanas, mas também *se identifica* (se espelha) na colega estadunidense.

Por sua vez, Teresa igualmente escolheu a professora Erin Gruwell como a personagem com a qual *se identifica* mais, levando em consideração a sua atual experiência no universo escolar. No contexto da sua fala, a noção de identidade tem a conotação de exemplo:

Este ano eu estou passando pela experiência de atuar com uma realidade cultural bem diferente. Preciso ser perseverante e compreender a situação cultural à qual meus alunos pertencem. Realizar meu trabalho com respeito e empatia. A escola é o lugar em que eles estão mais seguros. Preciso ter uma escuta atenta e acolher os estudantes. Depois de alguns meses de trabalho e dedicação, já consigo observar que eles estão mais confiantes (Fala de Teresa, 2024).

Para Dora, essa questão é controversa. A colaboradora argumentou de forma sagaz que “Talvez eu agisse igual a uma em determinado momento, mas não sei se faria igual. Realmente, não sei responder”. Mas o silêncio também consiste em uma resposta, ainda mais quando estamos diante de dilemas de sentido moral. Como Orlandi (2018, p. 13) nos ensina,

O silêncio é [...] a “respiração” (o fôlego) da significação: um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

Assim, para Orlandi (Idem, p. 17), “o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Em outras palavras, ao optar pelo silêncio, em face da questão colocada, Dora também emitiu uma resposta.

Provavelmente, Valquíria foi a parceira que se mostrou mais afetada pela pergunta. Talvez por isso elaborou uma extensa resposta, com base na sua história e nas suas condições concretas de vida:

Acho que seria com as professoras do documentário Carregadoras de Sonhos, pois sou do interior de São Paulo, e quando vim trabalhar em Curitiba, passava em frente ao prédio da Reitoria da UFPR e pensava que uma daquelas pessoas poderia ser eu, mas achava que não era para mim. Anos mais tarde, cá estou [com] todo esforço e gratidão por esse momento. É cansativo e várias vezes já pensei em desistir. Tive professoras que fizeram a diferença na minha trajetória, pelas oportunidades, acolhimento e amor. Foi através dessas professoras que consegui forças para continuar rumo ao último ano de Pedagogia. Logo serei uma Pedagoga (Fala de Valquíria, 2024).

Dando continuidade à sua reflexão, Valquíria demonstrou forte consciência social, em razão da sua difícil trajetória enquanto mulher, estudante e futura educadora. Dificuldades comuns entre tantas Valquírias que anualmente buscam cursos de licenciatura Brasil afora, em universidades públicas ou privadas, em modalidade presencial ou EAD, visando a melhorar suas próprias condições de vida, mas também a das pessoas com as quais elas deverão trabalhar no futuro:

Sou uma das mais velhas da turma, com dificuldades financeiras e de aprendizado. Já enfrentei todo tipo de situação e, onde eu estiver depois de formada, quem eu puder acolher e inspirar, irei atrás de fazer. Quero olhar, escutar e acolher cada um e poder dar o meu melhor e mostrar que todos

podem, assim como eu, mesmo com as dificuldades, seguir. E eu seguirei no caminho da educação, para transformar e melhorar a sociedade (Fala de Valquíria, 2024).

O idealismo comovente contido nessa oração aponta para traços de um processo de identificação forjado no confronto com dificuldades de toda ordem, mas também no desejo de produzir, a partir do trabalho docente, efeitos positivos na mesma sociedade que diariamente segrega, exclui, mata e nega o direito de sonhar a tantos oprimidos. Pessoas como Valquíria e tantas mulheres mundo afora. Parafraseando Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992), assim como Valquíria, somos esperançosos por pura teimosia, mas também por imperativo existencial e histórico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A todo momento
 uma encruzilhada.
 Livremente preferimos
 um caminho entre os possíveis.
 A escolha é vitória
 coroada de renúncias.*
 Opção, de Helena Kolody.

Ao longo do percurso que se encerra – formalmente – neste capítulo, uma conclusão básica ressalta: esta pesquisa provocou reflexões pertinentes, a primeira delas voltada à natureza deste trabalho. A conotação de processo criativo ou propositivo associada ao desenvolvimento de uma tese pode alimentar a falsa ideia de que o conhecimento teórico é elaborado como uma criação *ex nihilo*, o que, na prática, funciona como mais um esquecimento enunciativo.

Algumas definições, tomadas aprioristicamente, reforçam essa impressão. Abbagnano (2007), por exemplo, explica que o termo teoria deriva dos textos lógicos de Aristóteles, nos quais é possível identificar dois significados precípuos: 1. Designar o que o interlocutor põe no início de uma dissertação como assunção sua; 2. Designar uma proposição assumida como princípio.

Por sua vez, Heidegger (2002) apresenta outra interpretação para o termo. O pensador alemão nos ensina que o substantivo teoria provém do verbo grego *theorein*, o qual é formado a partir dos étimos *thea* – o perfil em que alguma coisa é e se mostra, a visão que é e oferece; e *horaw* – ver alguma coisa, tomá-la sob os olhos, percebê-la com a vista. Assim, “resulta que *theorein* é *thean horan*: visualizar a fisionomia em que aparece o vigente, vê-lo e por esta visão ficar sabendo e sendo com ele” (Heidegger, 2002, p. 44).

Heidegger (2002) observa ainda que teoria pode ter outra conotação: ocorre que os étimos *thea* e *horaw* podem ser acentuados como *theá* e *ora*. *Theá* é o termo correspondente à deusa no grego antigo e foi sob essa condição que a *aletheia* – isto é, a verdade – surgiu para o pensador originário Parmênides. Por seu turno, a palavra grega *ora* corresponde à honra e consideração que damos. Assim,

[...] se pensarmos [...] a palavra *theoria* a partir destas últimas significações, a *theoria* se torna a consideração respeitosa da revelação do vigente em sua vigência. Em sentido antigo, isto é, originário, [...] a teoria é a visão protetora da verdade (Heidegger, 2002, p. 44).

Para efetivarmos o esforço de teorização empregado nesta obra, foi preciso, por um lado, assumir um conjunto de proposições, mas também *visualizar* o fenômeno que abordamos e tratá-lo de forma respeitosa, guardando a *sua* verdade. Esse procedimento encerra uma escolha ética, sobretudo em tempos nos quais a pós-verdade constitui um dos fundamentos de *fenômenos* políticos de teor neofascista e de regimes autoritários, pois, como os pseudodebates nas redes sociais nos ensinam diariamente, amiúde, para ver é preciso crer, invertendo a célebre expressão atribuída a São Tomé. Por outro lado, como diria Caetano Veloso em *O Estrangeiro*¹³⁸, às vezes somos (deliberadamente ou não) cegos de tanto ver, isto é, naturalizamos as injustiças sociais e a desigualdade como fatos *inescapáveis*.

Uma das principais consequências da referida escolha ética é que nossa abordagem teórica foi concebida enquanto práxis, advogando, assim, formas de ação participativa, no sentido de transformação da realidade, ainda que não globalmente. Para tanto, o próprio processo de investigação precisou ser repensado, o que implicou o desenvolvimento de uma metodologia – e de uma relação – intersubjetiva, colaborativa, não hierarquizada, no âmbito da qual nossas colaboradoras gozassem de autonomia e do *status* de coautoras.

Assim, partimos da seguinte tese: os sentidos trazidos pelas narrativas presentes em filmes populares cujas personagens principais são professoras reforçam os discursos de poder que referenciam a formação da identidade profissional docente em um viés de gênero, contribuindo para a reafirmação do papel subordinado das mulheres no mundo laboral e para a reprodução das desigualdades sociais.

Destarte, a compreensão dos efeitos de sentido produzidos a partir da assistência a essas obras fornece elementos para a construção de um novo olhar, uma mirada decolonial, tanto para a profissão docente como para as obras audiovisuais.

Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi compreender os sentidos emergentes em torno da identidade profissional docente presentes nos discursos de estudantes e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na modalidade presencial e turno noturno, a partir da análise de obras fílmicas populares cujas personagens principais são professoras. Como objetivos

¹³⁸ Canção do disco homônimo do cantor e compositor Caetano Veloso, lançado em 1989.

específicos, visamos à construção de um novo olhar para as obras audiovisuais, uma mirada decolonial, em confronto com as demarcações que caracterizam um tipo particular de colonização cultural exercido por essas obras, em particular, no campo da educação e dos papéis atribuídos às docentes. Além disso, procuramos oferecer subsídios teóricos tanto para a discussão como para a movimentação social, posto que esta investigação é concebida enquanto práxis, no sentido de transformação da realidade vigente.

Dito isso, percebemos certas limitações para a consecução dos objetivos traçados. A primeira delas foi chegar às colaboradoras. Embora inicialmente um número expressivo de alunas de Pedagogia da UFPR tenha concordado em participar da pesquisa, quase todas desistiram posteriormente. Dessa forma, o grupo constituído ficou reduzido a apenas quatro pessoas, com características relativamente homogêneas – mulheres brancas, cis gênero e de classe social semelhante.

Por outro lado, os compromissos familiares, laborais e acadêmicos das colaboradoras dificultaram a nossa interação, o que, em certos momentos, retardou a pesquisa, mesmo que isso não tenha necessariamente prejudicado a qualidade dos dados obtidos. Além disso, a impossibilidade de gerar maior vínculo com as colaboradoras, em decorrência das suas várias demandas pessoais, restringiu a construção de uma pesquisa de viés colaborativo.

Quando do início do percurso investigativo trilhado ao longo dos últimos quatro anos – o tempo médio formalmente estabelecido para a obtenção de um título de doutorado –, eu alimentava muitas certezas que se desfizeram em dúvidas e agora, no fim da jornada, tenho muitas dúvidas que dificilmente se tornarão certezas. Não obstante, os estudos e discussões efetuados nessa trajetória amadureceram e, em alguns casos, solidificaram certas ideias que fundamentam esta pesquisa.

Um ponto fulcral a esse respeito é o papel da genderização na reprodução da desigualdade, inclusive no âmbito da docência, acima de tudo, se nos referirmos a professoras que atuam nos níveis elementares da educação básica e que carregam em si outros marcadores socialmente desvalorizados – como determinada classe ou raça, por exemplo. Esse processo pode ser histórica e socialmente compreendido como um dos legados da colonização europeia, cujas bases se mantêm firmes no nosso país, a despeito das tímidas mudanças decorrentes das lutas sociais nas últimas décadas, e se faz diretamente presente no universo da educação escolar formal: a precarização da docência, verificada desde o período colonial, apenas se

tornou mais evidente, perante os inúmeros ataques perpetrados contra os profissionais docentes e as instituições escolares¹³⁹ ao longo da nossa história.

Dessa forma, urge evidenciar e compreender os mecanismos pelos quais a reprodução da desigualdade em função do gênero é naturalizada. No campo da educação básica, em que predominam as mulheres, os discursos e imagens que louvam o *amor*, o *autossacrifício*, a *dedicação*, entre tantas outras características e atributos elencados como *tipicamente femininos* configuram uma manifestação ideológica tão poderosa que não causa surpresa que as próprias professoras gostem de serem vistas através do filtro dos estereótipos consagrados na profissão docente em um recorte de gênero. De certa forma, essas imagens e discursos laudatórios constituem um capital político, o qual pode ser usado tanto pelos detentores do poder como pelas próprias docentes em negociações sociais complexas, sem incorrer necessariamente em contradição¹⁴⁰.

Por outro lado, é preciso levar em consideração que as lutas femininas na sociedade são forjadas em processos de negociação (mais ou menos sutis) e de subjetivação, a fim de compreender que as mulheres, no curso da história, longe de se acomodarem à opressão, também desenvolveram e desenvolvem estratégias de resistência, à margem da hegemonia masculina, pois, como asseveram Tedeschi e Tedeschi (2019, p. 520), “é no desvio da norma que o poder das mulheres se torna [...] imanente, desterritorializado”. Isso evidencia uma tensão entre normatização e desvio que funciona como chave de leitura dos discursos das nossas colaboradoras.

Nesse sentido, não é singular que quase todas elas, à exceção de Valquíria, tenham irrestritamente se identificado com a personagem *levemente* subversiva Erin Gruwell, enquanto Elizabeth Halsey, personagem ostensivamente subversiva, foi campeã absoluta de rejeição. Pudera: Gruwell simboliza a subversão pelo afeto, pelo compromisso, pela dedicação, em prol dos seus alunos, enquanto Elizabeth, por outro lado, expressa uma subversão antipática, egoísta e, sobretudo, iconoclasta,

¹³⁹ O mais recente desses ataques é a decisão do Supremo Tribunal Federal que equipara os funcionários públicos cujos serviços não têm equivalência na iniciativa privada aos trabalhadores contratados via CLT, praticamente decretando o fim da estabilidade para os futuros profissionais docentes.

¹⁴⁰ Recentemente, por exemplo, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, admitiu que os professores não têm estrutura e nem recebem os melhores salários, mas, em contrapartida, recebem *muito amor*.

desmistificando a simbologia algo mística, quase celestial, em torno das professoras e das mulheres na sociedade.

Talvez essa identificação proclamada pelas parceiras se dê porque nós próprios, enquanto docentes, gostemos de nos visualizarmos como *carregadores de sonhos*, e isso, no fundo, corresponde às expectativas sociais depositadas no nosso trabalho, as quais assimilamos como um tipo de missão: a de que nós, com nossos poucos recursos, conhecimentos setorializados e boa vontade somos capazes de *fazer a diferença* em um mundo que oferece tão minguadas esperanças às nossas crianças, jovens – e adultos.

Não obstante, essa formação imaginária produz poucos impactos reais na valorização da profissão docente no nosso país. Senão, vejamos as atuais políticas a esse respeito: o que foi efetivamente proposto, salvo *pés-de-meia*¹⁴¹ para licenciandos ou programas similares ao *Mais Médicos*¹⁴², com a oferta de bolsas cujos valores de remuneração são muito inferiores àqueles pagos aos médicos bolsistas em atuação nos rincões deste país? Que tipo de projeto de longo prazo pode ser voltado aos docentes, em face da insegurança representada pela generalização de contratações em caráter temporário, sem a relativa proteção social oferecida pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tampouco a segurança do serviço público de regime jurídico único? Qual valorização da formação pode ser esperada de profissionais matriculados principalmente em IES privadas, em cursos na modalidade EAD?

Todas essas complexas questões parecem ser menores, quando nos deparamos com personagens *extraordinárias* como Marta, Maraísa, Rose, Catarina ou Erin Gruwell. O cinema não oferece apenas uma pedagogia e um currículo próprios, mas também a capacidade [limitada] de transcendência da realidade cotidiana, inclusive no ambiente escolar.

Quiçá o desejo de *fazer a diferença* nas vidas dos nossos alunos, pela realização de aspirações relativamente singelas – a exemplo do ingresso dos

¹⁴¹ De acordo com o que informa o sítio do Ministério da Educação, “o Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino”. (www.gov.br/mec).

¹⁴² Programa lançado em julho de 2013, no governo Dilma Rousseff, visando a suprir a carência de médicos em pequenos municípios e nas periferias urbanas do Brasil. Os médicos que aderem ao programa recebem uma bolsa cujo valor líquido foi reajustado em 2024 para R\$ 12.500,80.

estudantes mais pobres nas universidades, como expressado por Rose em *Carregadoras de Sonhos* – nos leve a ignorar os problemas mais profundos que afetam o exercício da docência, mas é impossível esquecer que os mesmos existem. Ainda assim, é curioso destacar que, em várias falas das colaboradoras, foi possível identificar aspectos de um interdiscurso de feitiço liberal, embora em outras elas demonstrem preocupação com uma educação mais humanista, sobretudo nas dimensões pedagógica e didática da/na relação ensino-aprendizagem.

Seria esse um dos mais visíveis efeitos de sentido trazidos pela assistência às obras? É uma ideia plausível. O cinema hollywoodiano e as cinematografias que se inspiram no seu modelo produtivo e narrativo oferece um retrato igualmente contraditório – mas bem demarcado – dos professores nas películas e do sentido do seu trabalho. Como Kellner (1994, p. 102) argumenta,

O *mainstream* hollywoodiano é severamente limitado, na medida em proponha posições socialmente críticas e radicais. O filme hollywoodiano é um empreendimento comercial e não deseja ofender o público geral com percepções radicais e, portanto, tenta conter suas representações de classe, gênero, raça e sociedade dentro de limites estabelecidos. Os radicais são, portanto, geralmente excluídos do filme de Hollywood ou forçados a comprometer suas posições dentro de limites aceitos.

Essas observações nos levam a um segundo ponto: o potencial das narrativas cinematográficas na formação docente – mais especificamente, da identidade profissional docente. A experiência cinematográfica é complexa e requer o engajamento ativo do olhar. É muito fácil cair no canto da sereia da condução do olhar pela ação da crítica *especializada*, do *lobby*, das campanhas publicitárias e do *marketing*, assim como pela filiação a determinados atores, diretores etc. O engajamento do olhar visa à leitura das entrelinhas, das *brechas semânticas* que se abrem na suposta unidade de discursos lançados unilateralmente sobre a audiência.

A imagem cinematográfica, em si mesma, oferece grande potencial para leituras outras. Todavia, para que isso seja levado a contento, é fundamental desabituar o olhar a perceber a imagem enquanto *transparência*. Dessa forma, é pertinente considerar o uso de filmes como objetos simbólicos relevantes na formação de professores, porém, não no sentido tradicional, enquanto suporte pedagógico ou

como *ilustração* de determinadas concepções de ação didático-pedagógica¹⁴³ ditas *exemplares*. A assistência a obras cinematográficas cujas personagens principais são professoras, por exemplo, pode funcionar como ponto de partida para a compreensão do modo como as próprias professoras *significam* as suas práticas e experiências, abrindo a perspectiva de (des) construção de determinados estereótipos, imagens e preconceitos, bem como o desafio de se produzirem novos olhares, novas narrativas.

No curso desta pesquisa, por exemplo, evidenciou-se que os gestos interpretativos efetuados pelas parceiras foram expressivos, acima de tudo, pelos deslizamentos de sentidos, indicando leituras as quais foram regidas e elaboradas por meio de formações imaginárias e interdiscursos de caráter predominantemente parafrástico e conservador. Como já dito, há professoras que gostam de se ver através das imagens idealizadas projetadas em si, ainda que seja como uma *repetita imago*, ou seja, uma imagem reiterativa.

Aqui entra uma questão crucial para a pesquisa: como construir esse novo olhar, essa nova mirada, decolonial, em face da influência avassaladora dos discursos de poder e suas imagens em torno das professoras? Essa não é uma pergunta simples, pois concerne aos valores, aos afetos, às crenças. Mesmo as colaboradoras de perfil mais engajado elaboraram discursos que remetiam a noções gerenciais e conservadoras, algumas até *progressistas*, mas não exatamente revolucionárias.

Encontramo-nos, assim, perante um dilema. A nossa identidade é forjada enquanto interpelação, espelhamento e negação. Somos constantemente instados a *caber* em determinadas imagens, a nos *modernizarmos*, a nos *qualificarmos*, quase sempre individualmente. Renunciando a uma ação coletiva, em função do desgaste ao qual somos constantemente submetidos pelo acúmulo de tarefas (muitas delas inúteis ou impertinentes) e pela cooptação das entidades que dizem nos representar, desacreditamos do sonho de lograr alguma realização significativa em decorrência da nossa ação enquanto categoria politicamente organizada.

A sociabilidade liberal faz seu papel de elemento desagregador, com base na dualidade cartesiana, lançando-nos uns contra os outros – professores efetivos *versus* contratados em caráter temporário; licenciados *versus* pós-graduados; professores de

¹⁴³ Quando frequentei a disciplina de Didática Geral no curso de licenciatura em Geografia, por exemplo, assistimos à *Escritores da Liberdade* nessa perspectiva, como exemplo de uma professora que *faz a diferença*.

ensino básico *versus* professores de nível superior –, em uma batalha de todos contra todos, enquanto os chefes do Executivo, em todas as suas instâncias e manifestando diferentes tendências político-ideológicas, auxiliados por parlamentares, revogam direitos adquiridos, sonegam pagamentos legítimos e reagem violentamente, caso reivindicemos o legítimo direito à greve. Em meio a tantos problemas, uma mudança de perspectiva parece ser algo banal, até despropositado, diante do imperativo *individual* de sobrevivência.

Em face desse quadro, nosso maior desafio é, por um lado, buscar formas de fomentar os movimentos sociais através da pesquisa, em sintonia com as suas demandas concretas, e, por outro lado, *indisciplinar* a produção de conhecimento no âmbito da academia, sobretudo no que tange às relações estabelecidas entre os sujeitos produtores de conhecimento, eliminando a hierarquização que demarca as fronteiras invisíveis que os isolam entre si.

Durante esta investigação, por vezes fui tratado pelo nome próprio, e em outras ocasiões como *professor*, o que, de alguma forma, me situava no plano de uma figura de autoridade que eu me esforçava para desmistificar. Todavia, em várias falas das colaboradoras é perceptível que elas procuraram *antecipar* aquilo que, de acordo com o seu julgamento, eu supostamente queria ouvir, isto é, que elas se identificavam com os modelos de *boas professoras*.

Ainda assim, em alusão às categorias analíticas e às perguntas a elas associadas, presentes no capítulo 4, podemos dizer que este estudo expõe o conhecimento situado do autor, assim como os olhares das participantes são evidenciados. Por outro lado, não é possível afirmar *categoricamente* que foram identificadas outras narrativas para conceber e interpretar o mundo. Ainda assim, este trabalho (ou parte dele) pode constituir uma ferramenta ou uma instância de libertação para nossas colaboradoras, bem como para outras professoras. Acreditamos que a pesquisa – ou parte dela – permitiu gerar processos de reflexão em nível comunitário, especialmente nos momentos nos quais tivemos a oportunidade de interagir de forma conjunta. Não obstante, não foi possível identificar epistemologias emergentes. Por outro lado, o processo de pesquisa foi visibilizado.

Abordar a dimensão da indústria cultural – particularmente, do cinema – na formação da identidade docente em um recorte de gênero é apenas parte de um esforço maior, de desconstrução de uma sociabilidade fundamentada na reprodução das desigualdades, a partir da desumanização de indivíduos e grupos sociais

inferiorizados em função do avanço da *civilização* e da *racionalidade*. Se hoje ouvimos com pesar as críticas feitas por pensadores e políticos – tanto de direita como de esquerda – às lutas de grupos impingidos de forma genérica e depreciativa como *identitários*, isso também expressa o incômodo causado pela emergência das lutas daqueles cujos problemas foram convenientemente subsumidos à categoria luta de classes, que permanece fundamental para a compreensão dos problemas sociais, mas de forma absoluta, olvidando as batalhas cotidianas daqueles que são oprimidos não apenas em função do pertencimento a determinada classe social.

A superação da alienação identitária requer a assunção destemida da liberdade, a recusa aos rótulos impostos por aqueles que, a pretexto de *valorizar a* profissão docente, reforçam as mistificações que buscam represar as lutas sociais. Em seu livro, Professora Sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar (2009), Paulo Freire defende que

[...] o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem quer se fazer *professora*, educadora, é a disposição pela luta justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria da escola (Freire, 2009, p. 11).

O diálogo com as ideias decoloniais nos ajuda a entender que processos como a genderização introduziram diferenças de *status* que se somaram a outras, fraturando o tecido social e reproduzindo as desigualdades, embora a violência contida na desigualdade de gênero tenha sido *amenizada* por mitos como o da mulher essencialmente altruísta do positivismo ou pela concepção de magistério enquanto extensão das atividades domésticas, destinadas às mulheres.

Assim, a luta pela valorização da docência é obliterada, entre outras coisas, pelas forças ideológicas que interpelam constantemente as profissionais do magistério, solicitando-lhes que se comportem como as boas *tias* valorizadas pelo seu amor inerente, não obstante a desvalorização do seu *status* profissional, pois, como Freire (2009, p. 13) alerta, “a ideologia do poder não apenas *opaciza* a realidade, mas também nos torna *míopes*, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos”.

A recuperação do sentido humanitário implicado na educação formal demanda o protagonismo dos professores no processo de construção identitária, superando as

mistificações ideológicas e articulando movimentos sociais que reconheçam as desigualdades no interior da própria profissão docente, assim como as injustiças que marcam o exercício desse ofício. Somente enquanto coletivo, mas reconhecendo, respeitando e valorizando as reivindicações específicas dos diferentes grupos que constituem o universo da docência, será possível, de fato, sonhar com dias melhores para aqueles e aquelas que se dedicam profissionalmente a ensinar.

Esta pesquisa deixa algumas lacunas importantes, que podem ser exploradas em trabalhos posteriores. Uma delas se refere aos sentidos que emergiriam dos discursos das colaboradoras, caso os filmes por elas escolhidos não seguissem os modelos clássicos da narrativa hollywoodiana. Teríamos gestos interpretativos diferentes daqueles verificados nas obras mais populares? Outro ponto importante concerne à explicitação da construção de um olhar decolonial. No âmbito deste trabalho, isso foi apresentado como perspectiva. Entretanto, como isso se daria efetivamente na formação docente?

Além disso, embora o recorte de gênero tenha sido prioritário na elaboração deste trabalho, a composição do grupo de colaboradoras também levou a um recorte de raça (todas são mulheres brancas) e classe, bem similar entre elas. Isso nos leva a pensar nos resultados obtidos, caso nossas colaboradoras tivessem perfis mais diversificados.

Como dito anteriormente, a construção desta obra trouxe mais dúvidas que certezas. Não obstante, isso não invalida o processo, mas reforça a necessidade de novos estudos voltados à formação da identidade profissional docente, em sua relação com o gênero, as narrativas audiovisuais e a colonialidade. Para além de uma curiosidade acadêmica, a compreensão dessa necessidade implica um compromisso axiológico com a emancipação feminina na sociedade e, de forma mais ampla, a luta contra as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Waldir Ferreira de; ALMEIDA, Débora Renata Muniz; PEREIRA, Alexandre Adalberto. Premissas-Força para se Pensar a Pesquisa Decolonial em Educação. **Interritórios Revista de Educação**, Caruaru, v. 9, n. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259001>. Acesso em: 17 mai. 2024.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990 / Theresa Maria de Freitas Adrião [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

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

ADORNO, Theodor W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 2001.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. *In*: HOBBSBAWM, Eric J. (Org.). **A história do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. v. 2.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2006.

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Divisão sexual do trabalho. *In*: FLEURY-TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, Stela N. (Orgs). **Dicionário feminino da infâmia**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZEVEDO, M. L. N. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – Uma experiência de Charter School? Maringá: Eduem, 2021.p. 131-137. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6ggp/pdf/azevedo-9786587626062-06.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARBACELI, Juliana Trindade. **Da identidade universitária à identidade profissional docente**: a FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-122708/es.php>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BARRETO, E. S. Políticas de formação docente e para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002952654>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BASSANI, João Carlos B. **A Teoria Crítica de Max Horkheimer**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4728/1/458201.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

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

BERGER, John. **Ways of Seeing**. New York: Penguin, 1972.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5955>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BRAGA, Thallys; BUONO, Renata. **Poucos brasileiros na tela do cinema**. Disponível em: piaui.folha.uol.com.br Acesso em: 05 fev. 2024.

BRANDÃO, Ana Maria. **Uma Introdução à Abordagem Sociológica das Identidades**. Braga: Edições Húmus, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 65, p. 1-, 5 abr. 2013. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BROWN, Tony. **Teachers on film**: changing representations of teaching in popular cinema from Mr. Chips to Jamie Fitzpatrick. Canberra: Sense, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286450266_Teachers_on_Film_Changing_representations_of_teaching_in_popular_cinema_from_Mr_Chips_to_Jamie_Fitzpatrick. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos Sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo (64): 4-13, fev. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>. Acesso em 09 abr. 2024.

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

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

COLOMBY, Renato Koch *et. al.* Histórias de vida como um caminho metodológico em estudos organizacionais: um estudo bibliométrico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. de L.; LIECHOCKI, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 00, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8513>. Acesso em: 11 mai. 2024.

COSTA, F. C. Primeiro Cinema. *In*: MASCARELLO, F. (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2008.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/GsymXVvZTDrdFjMqgJz9ngv/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

COSTA, Rodrigo de Freitas. Incerteza, paradoxo e criatividade na República de Weimar. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 2, n. 4, out./ nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/868/827>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CHAMON, Magda. Trajetória De Feminização do Magistério e a (con)Formação Das Identidades Profissionais. *In*: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizac.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vNpYg8vTqCJ5vxqCz9KfKVR/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**, São Lourenço do Sul, v. 8, n. 1, p. 25-47, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803>. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

DAMASCENO, Diego. **Entrevista com Deivison Fiuza**. CUT-BA, 21.07.2010. Disponível em: <https://ba.cut.org.br/noticias/entrevista-com-deivison-fiuza-3e5a>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DE COSTER, M. Introduction: bilan, actualités et perspectives de la sociologie du travail. *In*: DE COSTER, M. & PICHAULT, F. **Traité de sociologie du travail**!. Bruxelas: De Boeck, 1998.

DE LAURETIS, Teresa. The technology of gender. *In*: DE LAURETIS, Teresa. **The technologies of gender: essays on theory, film, and fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1987. p. 1-30.

DEMARTINI, Z. de B. F., & ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos De Pesquisa**, (86), 5–14, 1993. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741993000300001. Acesso em: 10 abr. 2024.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_63f26529946d045699a6d833e0dd5c5b. Acesso em: 15 mar. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O campo de pesquisa sobre formação de professores. *In*: SOUZA, João Valdir Alves; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de (Orgs.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LOCATELLI, Cleomar. Quem são os atuais estudantes de licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12712>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. A Pesquisa Qualitativa e o Paradigma da Ciência pós-Moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 185-202, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/download/33149/19136>. Acesso em: 15 mai. 2024.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245. jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FARFÁN, Víctor Manuel Figueroa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Carreiras docentes, neoliberalismo e a nova gestão pública na América Latina. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 14, n. 36, p. 984-1005, maio/ago., 2022. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1392>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FELIPE, Adilson Edinei. O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social. **Revista Anagrama**, São Paulo, n. 1, ano 2, set./nov. 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anagrama/article/view/35336/38056>. Acesso em: 09 abr. 2024.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.**, Recife, v.16, n. 1-3, p. 43-61, 1998. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22455>. Acesso em: 09 abr. 2024.

FIORI, José Luís. Globalização, Hegemonia e Império. *In*: FIORI, José Luís; TAVARES, Maria da Conceição. (org.). **Poder e Dinheiro**: uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. **Dicionário Feminino da Infâmia**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2009.

FROMM, Erich. **O Dogma de Cristo e Outros Ensaio sobre Religião, Psicologia e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GILBERT, Laura A. **Cinematic representations of female teachers**: a narratological analysis of mise-en-scène in recent Hollywood films. Tese (Doutorado em Educação) – Department of Leadership, Educational Psychology and Foundations, Northern Illinois University, Illinois, 2014. Disponível em: <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/1802/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. A Análise do Discurso de Linha Francesa e a Pesquisa nas Ciências Humanas. **Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: anaisonline.uems.br. Acesso em: 09 abr. 2023.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 1-12, ago. 2006. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/90>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HABER, A. Nometodologia Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). **Revista Chilena de Antropología**, n. 23, 2011: 9-49. Disponível em: <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>. Acesso em: 09 abr. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu (5)**, Campinas, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 09 abr. 2023.

HEIDEGGER, Martin. "Ciência e pensamento do sentido", trad. Emmanuel Carneiro Leão. In: _____. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 44.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**. Ano 4. n.7. São Paulo: ALAST, 1998.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: _____. **Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Gênero é o que importa: determinantes do trabalho doméstico não remunerado no Brasil**. Brasília: Ipea, 2023.

KELLNER, Douglas. **Critical Theory, Marxism and Modernity**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

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

KNOBLAUCH, Adriana; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; MONDARDO, Giselly Cristini. Estudantes de Pedagogia da Unifesp e da UFPR: perfil sociocultural e formação para a docência. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 102-124, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n1p102-124>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou Profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, (3): 12-16, jun. 1986. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41202>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes nos cursos de licenciatura no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, nº 3, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12712>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LORBER, Judith. **Paradoxes of gender**. New Haven: Yale University Press, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. São Paulo: Papirus, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANDEL, Ernst. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MATOS, Marlise. Feminismo. In: FLEURY-TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, Stela N. (Orgs.). **Dicionário feminino da infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 2001.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

MONCAU, Gabriela; JACOB, Sheila. **Deivison Fiúza: "Uma das minhas grandes críticas aos movimentos sociais é não modernizarem a sua comunicação"**. Núcleo Piratininga de Comunicação, 8 de março de 2010. Disponível em: <https://nucleopiratininga.org.br/deivison-fiuza-uma-das-minhas-grandes-criticas-aos-movimentos-sociais-e-nao-modernizarem-a-sua-comunicacao/>. Acesso em: 18. nov. 2024.

MONTEIRO, Gabriel Miranda; SOUZA, Solange de Cassia Inforzato de; GOMES, Magno Rogério. Professoras negras e discriminação salarial: uma abordagem pelos níveis de ensino no Brasil. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, n. 30, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371133593_PROFESSORAS_NEGRAS_E_DISCRIMINACAO_SALARIAL_UMA_ABORDAGEM_PELoS_NIVEIS_DE_ENSINO_NO_BRASIL. Acesso em 15 mai. 2024.

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

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Constituição docente: formação, identidade e profissionalidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2015, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: Feevale, 2015. Disponível em: www.feevale.br/Comum/midias/c735bc84-d79f-4e7a-9ef3-51415c94f684/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20FORMA%C3%87%C3%83O,%20IDENTIDADE%20E%20PROFESSORALIDADE.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

MURAD, Larissa Costa. Considerações sobre a mercantilização da vida e a indústria cultural. **Revista História e Cultura**, Franca, v. 2, n. 2, p. 3-19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1071>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NAM-JU, Cho. **Kim Ji-Young, Nascida em 1982**. São Paulo: Intrínseca, 2022.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAÚJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

OLIVEIRA, Célia Zeri; CAMPOS, Jailma Bulhões; OLIVEIRA, Marcia Andréa Almeida. A análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 41-67, set./dez. 2022.

OLIVEIRA, Simone Santos; ROTENBERG, Lúcia. (Org.). **Dicionário Feminino da Infância**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

ORLANDI, Eni P. **A análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Papirus, 2018.

OYĖWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: OYĖWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing gender**: the eurocentric foundations of feminist concepts and the challenge of African epistemologies. African gender scholarship: concepts, methodologies and paradigms. Dakar: Codesria, 2004. p. 1-8 (Gender Series, v. 1).

PASQUINI, Nilton César. As revoluções industriais: uma abordagem conceitual. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, Americana. v.8, n.2, p.29-44, ago.2020 Disponível em: <https://fatec.edu.br/revista/index.php/RTecFatecAM/article/view/235>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PALMA-INZUNZA, Pía; HEISS, Sabine; FÉRNANDEZ-BALDOR, Álvaro. Metodología decolonizadora: una propuesta introductoria-práctica. *In*: SÁNCHEZ-GRANDE, Cristina Milán (Org.). **Aportaciones y propuestas investigadoras y educativas desde las epistemologías y los feminismos del Sur**. Valência: Fundación Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional, 2021. Disponível em: <https://www.alianzaporlasolidaridad.org/axs2020/wpcontent/uploads/EPISTEMOLOGIA-FEMINISMOS-SUR-ONLINE.pdf> Acesso em: 09 mar. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Capinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O poder das imagens**. São Paulo: Alameda, 2010.

PHELAN, James. **Reading people, reading plots**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

PRIORE, Mary Del. **A Mulher na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/ Racionalidad. **Perú Indíg** . 13(29): 11 -20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

RABELO, Amanda O. A Remuneração dos Professores é Alta ou Baixa? Uma Contraposição de Diferentes Referenciais. **Educação em Revista** , Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57 -88, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Zvj8ycSLc3WYDyR8rgtg76B/>. Acesso em: 10 mai 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento: justificando, 2017.

RIBEIRO, Fernanda Teixeira. **Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades?** Jornal da Unesp, São Paulo, 03 mar. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROSEMBERG, F; SAPAROLLI, E. O homem com o educador infantil. *In*: 20^a Reunião da Anpocs, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Anais...** Caxambu, 1996. Disponível em: <https://urbandatabrasil.fflch.usp.br/producoes-em-periodicoscientificos/o-homem-com-o-educador-infantil>. Acesso em: 10 mai. 2023.

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

RÜDIGER, Francisco. **Theodor Adorno e a crítica à indústria cultural:** comunicação e teoria crítica da sociedade. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

RYAN, Michael; KELLNER, Douglas. **Camera Política:** the politics and ideology of contemporary Hollywood films. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Editores Associados, 2010.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVA, Daniela. Cinema e docência: condições de possibilidade de uma educação do olhar na formação de professores. *In*: ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: UFRGS, 2018, p. 1-5.

SILVA, Edith Seligmann. Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais do ensino. *In*: LIMA, Cleiton Faria; REIMBERG, Cristiane Oliveira; SILVA, Jefferson Peixoto da; LORENZI, Ricardo Luiz (Orgs.). **Seminários:** trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando Corações e Mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39619>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SILVA, Geraldo B. **A Escola Secundária**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SILVA, Susana Veleda da. Estudos de Gênero no Brasil: algumas considerações. **iblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, n. 262, 15 de nov. de 2000. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-262.htm>. Acesso em 11 mai. 2023.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora! *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & SILVA; Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do Magistério**: Vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

SKLAR, Robert. **História social do cinema americano**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SOUSA, Jesus Maria. Professor: uma profissão? O Papel da Instituição Formadora. **Educação**, São Paulo, v. 6, p. 13-16, jul. 2001. Disponível em: <https://people.web.uma.pt/jesusvazfernandes/Publicacoes/Tribuna/ProfessorumaprofissaoOapeldainst.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em 10 abr. 2024.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Discurso e cinema: uma análise de limite. **Ciberlegenda**, Niterói, v. 4, n. 4, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36776>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

TEDESCHI, Losandro Antonio; TEDESCHI, Sirley Lizott. A História das Mulheres (séc. XX - XXI): entre poder, resistência e subjetivação. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 508 - 529, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311262019508>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. Auguste Comte e a Mulher: o feminino na Primeira República. *In*: TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; MARTINS, Ana Paula Vosne. **Mulheres na História: Paraná – Séculos 19 e 20**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Departamento de História. Cursos de Pós-Graduação, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Cinema. **ALCEU** - v. 14 - n. 27 - p. 66 a 76 - jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/5alceu27.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; BARROS, Sônia. A Análise do Discurso: uma revisão teórica. **Rev. Min. Enf.**, 7(1):56-60, jan./jul., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/50936>. Acesso em: 10 abr. 2024.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 10 jan. 2023.

APÊNDICE 1 – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Identidade profissional docente e a questão de gênero nas narrativas cinematográficas: por uma mirada decolonial das obras audiovisuais

Pesquisadora responsável: Professora Doutora Patrícia Barbosa Pereira

Pesquisador assistente: Mestre Gabriel Petter da Penha

Local da Pesquisa: Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

Endereços: Edifício Dom Pedro I, Rua General Carneiro, n. 460, *campus* Reitoria, Centro, Curitiba - PR e Rua Rockefeller, n. 57, *campus* Rebouças, Rebouças, Curitiba - PR.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Identidade profissional docente e a questão de gênero nas narrativas cinematográficas: por uma mirada decolonial das obras audiovisuais” tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à identidade profissional docente por alunas e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) a partir da caracterização de personagens professoras em obras cinematográficas populares.

Participando do estudo, você está sendo convidado/a a:

A) Preencher um questionário, com tempo de resposta estimado em 30 minutos;

B) Participar de um minicurso que ocorrerá no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, contando com cinco encontros presenciais de 4 horas/cada, perfazendo um total de 20 horas. Nesses encontros serão exibidos trechos de filmes cujas personagens principais são professoras e serão propostos debates entre as participantes.

C) Conceder uma entrevista semiestruturada, com registro em áudio e duração estimada de 1 hora. É oportuno esclarecer que o material obtido em áudio e vídeo será utilizado unicamente para esta pesquisa e será arquivado em uma pasta específica, sendo destruído após 5 anos contados do término da pesquisa. Da mesma forma, áudios ou vídeos que porventura sejam produzidos no decorrer da pesquisa não serão compartilhados ou postados sem a autorização dos indivíduos que tomarão parte na pesquisa.

Desconfortos e riscos

É possível que você experimente algum desconforto relacionado a alguma questão ou ao cansaço decorrente da duração da entrevista. Caso haja maiores desconfortos de sua parte, os pesquisadores se dispõem a reagendar a entrevista.

Um dos riscos relacionados ao estudo pode ser a inibição de fala dada a natureza da entrevista, especialmente sobre algum questionamento realizado durante sua realização. Caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, podendo ser reagendada ou até mesmo cancelada, sem nenhum prejuízo a você.

Os benefícios esperados com esta pesquisa não são de ordem individual, mas coletivos, visando fornecer subsídios para uma formação docente crítica e reflexiva, fomentando uma ação consciente no exercício do magistério e o empoderamento feminino no universo profissional.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para esta pesquisa e armazenados pelo período de 5 anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade dos pesquisadores (cf. Res. nº 466/2012 e nº 510/2016).

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade dos pesquisadores, que se comprometem a garantir o sigilo e a privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização

Você será ressarcido integralmente por suas despesas caso tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, bem como terá a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira (pesquisadora responsável/orientadora) e Gabriel Petter da Penha (doutorando/colaborador), responsáveis por este estudo. Ambos poderão ser localizados no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (Rua Rockfeller, n. 57, 2º andar, Curitiba - PR) ou nos seguintes números e endereços eletrônicos: (41) 3535-6255 / patricia2708@gmail.com e (85) 98743-8159 / gabriel.petter@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, localizada no subsolo do Setor de

Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632, *campus* Jardim Botânico, (41) 3360-4344 ou pelo e-mail: cep_chs@ufpr.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelos pesquisadores e pelas participantes, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com os pesquisadores.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR e está registrada sob o número CAAE nº 63909122.7.0000.0214, sendo aprovada por meio do Parecer nº 5.871.001, emitido em 31 de janeiro de 2023.

Consentimento livre e esclarecido

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome a participante da pesquisa:

Assinatura da participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Este questionário consiste em um dos instrumentos metodológicos empregados na pesquisa de doutorado em Educação intitulada “Identidade profissional docente e a questão de gênero nas narrativas cinematográficas: por uma mirada decolonial das obras audiovisuais”, de autoria de Gabriel Petter da Penha, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências Humanas e Sociais – CEP/CHS da UFPR (Parecer nº 5.871.001) e apresenta questões abertas e de múltipla escolha. Solicitamos que você preste bastante atenção às perguntas e as responda com honestidade e clareza. Garantimos total sigilo em relação a informações pessoais e reforçamos que as respostas dadas aqui serão utilizadas somente no e para o estudo proposto.

1. Nome completo

2. Idade

3. Estado civil

() Casada

() Solteira

() União estável.

() Outro.

4. Você tem filho (s) biológicos ou adotivos?

() Sim

() Não

5. Você compartilha a criação do(s) seu(s) filho(s) com outra pessoa (pai biológico, avó etc.)? Se sim, descreva abaixo.

6. Qual é a sua renda familiar?

- ☐ 1 a 2 salários mínimos
- ☐ 2 a 3 salários mínimos (
-) 3 a 5 salários mínimos ()
- 5 a 10 salários mínimos
- ☐ Mais de 10 salários mínimos

7. Durante o Ensino Fundamental e Médio, você estudou em escola pública ou privada?

- ☐ Integralmente em escola(s) privada(s)
- ☐ Integralmente em escola(s) pública(s)
- ☐ Parte em escola(s) pública(s), parte em escola(s) privada(s)

8. Em qual modalidade você concluiu o Ensino Médio?

- ☐ Ensino regular.
- ☐ EJA (Educação de Jovens e Adultos)
- ☐ Outro

9. Atualmente, você trabalha com alguma atividade remunerada, seja ela formal ou informal?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Em média, quantas horas por semana você dedica à(s) sua(s) atividade(s) remunerada(s)?

- ☐ 60 horas/semana
- ☐ 40 horas/semana
- ☐ 20 horas/semana
- ☐ Estou desempregada

11. Você é chefe de família? A principal renda familiar é a sua?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Quantas horas por dia, em média, você dedica aos afazeres domésticos?

- ☐ () Uma hora/dia
- ☐ () Duas horas/dia
- ☐ () Três horas/dia
- ☐ () Quatro horas/dia
- ☐ () Mais de quatro horas/dia

13. Quantas horas por dia, em média, você dedica aos estudos?

- ☐ () Uma hora/dia
- ☐ () Duas horas/dia
- ☐ () Três horas/dia
- ☐ () Quatro horas/dia
- ☐ () Mais de quatro horas/dia

14. Você reside próximo à universidade? Assinale a distância em km:

- ☐ () Menos de 1 km
- ☐ () Cerca de 1 km
- ☐ () De 1 a 2 km
- ☐ () De 2 a 4 km
- ☐ () De 5 a 10 km
- ☐ () Mais de 10 km

15. Você reside próximo ao seu local de trabalho? Assinale a distância em km.

- ☐ () Menos de 1 km
- ☐ () Cerca de 1 km
- ☐ () De 1 a 2 km
- ☐ () De 2 a 4 km
- ☐ () De 5 a 10 km
- ☐ () Mais de 10 km

16. No seu tempo livre, o que você gosta de fazer? Pode marcar mais de uma opção.

- ☐ () Ler
- ☐ () Ir à praia/ao parque
- ☐ () Ir ao cinema

☐ Visitar museus, bibliotecas e outras instituições culturais

☐ Viajar

☐ Ir ao shopping

☐ Assistir a filmes ou a séries em casa

17. Quantas pessoas moram com você?

☐ Moro só

☐ Duas pessoas

☐ Três pessoas

☐ Quatro pessoas

☐ Mais de quatro pessoas

18. Qual é o nível de instrução da sua mãe ou outra figura materna (madrasta, avó etc.)?

☐ Fundamental incompleto

☐ Fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Superior incompleto

☐ Superior completo

☐ Pós-graduação

☐ Não tenho uma figura materna de referência

19. Qual é o nível de instrução do seu pai ou outra figura paterna (padrasto, avô etc.)?

☐ Fundamental incompleto

☐ Fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Superior incompleto

☐ Superior completo

☐ Pós-graduação

☐ Não tenho uma figura paterna de referência

20. Como você define sua cor/raça?

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela

21. Em relação ao gênero, você se identifica como:

- ☐ Cis gênero (você se identifica com seu próprio gênero)
- ☐ Transgênero
- ☐ Não binário
- ☐ Outros

22. Em qual semestre do curso você está?

- ☐ Primeiro semestre
- ☐ Segundo semestre
- ☐ Terceiro semestre
- ☐ Quarto semestre
- ☐ Quinto semestre
- ☐ Sexto semestre
- ☐ Sétimo semestre
- ☐ Oitavo semestre
- ☐ Nono semestre
- ☐ Décimo semestre

23. Você tem formação em outra graduação? Qual?

24. Você tem ou já teve experiência profissional no campo da educação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Atualmente, você trabalha como professora na sala de aula (regente, auxiliar etc.)?

- ☐ Sim

() Não

26. Para quem trabalha no campo da educação: você trabalha em instituição pública ou privada?

() Pública

() Privada

() Em ambas

27. Por que você optou pelo curso de Pedagogia? Pode marcar mais de uma opção.

() Maior facilidade de ingresso

() Empregabilidade

() Vocação

() Oferta de turno noturno

() Desejo de trabalhar na educação

28. Para que você cursa Pedagogia?

29. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência? Pode marcar mais de uma opção.

() Desvalorização profissional

() Indisciplina por parte dos alunos

() Problemas com a gestão escolar

() Concorrência com as novas tecnologias

() Baixos salários

() Falta de infraestrutura escolar

() Falta de reconhecimento social da importância do trabalho docente

() Insegurança/violência

() Falta de tempo e de estímulo para o estudo e o aprimoramento profissional

() Problemas sociais dos alunos (pobreza, violência doméstica, etc.)

30. Você já percebeu, testemunhou ou sofreu alguma discriminação em razão da sua identidade de gênero no ambiente de trabalho?

() Sim

() Não

31. Você acredita que as relações de gênero no ambiente escolar são igualitárias?

() Sim

() Não

32. Do seu ponto de vista, qual é o principal papel da professora na sociedade?

33. Você costuma assistir a filmes, séries e/ou outras produções audiovisuais?

() Sim

() Não

34. Onde você costuma assistir a filmes, a séries e a outras obras audiovisuais? Pode marcar mais de uma opção.

() Na televisão

() Em plataformas de *streaming* (Netflix, Amazon etc.)

() Em *sites* de compartilhamento de vídeos (YouTube, Vimeo etc.)

35. Você lembra de algum filme no qual a protagonista é uma professora? Poderia citá-lo?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO BÁSICO DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

1. Primeiramente, gostaria que você se apresentasse e me falasse um pouco da sua trajetória até ingressar no curso de Pedagogia.
2. Qual foi a sua principal motivação para ingressar no curso de Pedagogia? Quais são suas expectativas após concluí-lo?
3. Do seu ponto de vista, qual é a principal característica da profissão docente?
4. Na sua perspectiva, qual é a principal finalidade da docência?
5. Para você, o que caracteriza os bons professores?
6. O que você acha que a sociedade espera dos professores?
7. Falando especificamente sobre professoras, o que você acha que caracteriza essas profissionais?
8. Em relação aos filmes e a outras obras audiovisuais cujas personagens principais são professoras, você lembra de alguma? Poderia me dizer o que você achou da caracterização dessa personagem?
9. Você acredita que o uso de obras audiovisuais é importante na formação de futuros professores? Por quê?
10. Você acredita que há algum tipo de diferença, no que diz respeito ao gênero, entre os professores?